

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

- ▶ **Öğretmenlikte Meslek Ahlâkı ve Mesleki Değerler**
Nurettin Ateş
- ▶ **İbn-i Haldûn'un Eğitim Anlayışında Bir Değer Olarak İnsan**
Zülfü Demirtaş | Fatih İpek
- ▶ **Materyalist Değer Eğiliminin Gelişiminde Tüketici Sosyalizasyonunun Rolü**
Seher Ersoy Quadir
- ▶ **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula, Aileye ve Sosyal Çevreye İlişkin Değer Yargıları**
Hamit Özen | Hatice Güleş | Ahmet Aypay
- ▶ **Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi**
Füsün Öztürk Kuter | Murat Kuter
- ▶ **Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri**
Gülbeyaz Ünlüer
- ▶ **Değerler Eğitimi Açısından Türk Halk Müziği ve Halk Ozanları: Neşet Ertaş, Aşık Mahsuni Şerif, Aşık Veysel ve Özay Gönüm Bağlamında Bir İnceleme**
Muhammed Turhan | Öner Kova
- ▶ **Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bir İlköğretim Okulunun Kurumsal Değerlerinin Belirlenmesi; Öğretmen ve Öğrencilerin Sahip Oldukları Değerlerin Farklı Olma Nedenlerinin İncelenmesi**
Yusuf Yıldırım

[DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZEL SAYISI]

Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 6 Güz (Fall) 2012



EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Editör:

Prof. Dr. Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: sturan@ogu.edu.tr

Editör Yardımcısı:

Doç. Dr. Engin Karadağ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: enginkaradag@ogu.edu.tr

Danışma ve Hakem Kurulu:

Prof. Dr. Mehmet Şişman	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Duncan Waite	<i>Texas State University</i>
Prof. Dr. Leona Lobell	<i>University of Phoenix</i>
Prof. Dr. Vehbi Çelik	<i>Mevlana Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ahmet Aypay	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Nurbübü Asipova	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Engin Arslanargun	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sakin	<i>Sakarya Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Adil Şen	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Linda K. Lemasters	<i>The George Washington University</i>
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	<i>İnönü Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Virginia Roach	<i>The George Washington University</i>
Prof. Dr. Tak C. Chan	<i>Kennesaw State University</i>
Doç. Dr. Akmatali Alimbekov	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Glen Earthman	<i>The Virginia Polytechnic Institute and State University</i>
Prof. Dr. William D. McInerney	<i>Purdue University</i>
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karlı	<i>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Bayram Çetin	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Hasan Basri Gündüz	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Sedat Yüksel	<i>Uludağ Üniversitesi</i>

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities

Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 6 Güz (Fall) 2012

MAKALELER

Öğretmenlikte Meslek Ahlâkı ve Mesleki Değerler

Nurettin Ateş

3

İbn-İ Haldûn'un Eğitim Anlayışında Bir Değer Olarak İnsan

Zülfü Demirtaş | Fatih İpek

19

Materyalist Değer Eğiliminin Gelişiminde Tüketici Sosyalizasyonunun Rolü

Seher Ersoy Quadir

31

İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula, Aileye ve Sosyal Çevreye İlişkin Değer Yargıları

Hamit Özen | Hatice Güleş | Ahmet Aypay

51

Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi

Füsun Öztürk Kuter | Murat Kuter

75

Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin

Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Gülbeyaz Ünlüer

95

Değerler Eğitimi Açısından Türk Halk Müziği ve Halk Ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönülüm Bağlamında Bir İnceleme

Muhammed Turhan | Öner Kova

117

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bir İlköğretim Okulunun Kurumsal Değerlerinin Belirlenmesi; Öğretmen ve Öğrencilerin Sahip Oldukları Değerlerin Farklı Olma Nedenlerinin İncelenmesi

Yusuf Yıldırım

129

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 6 Güz (Fall) 2012

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13
Maltepe-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına
Ahmet GÜNDOğDU
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Ali YALÇIN
Genel Basın Yayın Sekreteri

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı: Sistem Ofset Bas.Yay.San. ve Tic.Ltd.Şti.
T: (0.312) 395 81 12
www.sistemofset.com.tr

Baskı Tarihi: 18.10.2012
3000 Adet

Öğretmenlikte Meslek Ahlâkı ve Mesleki Deđerler¹

NURETTİN ATEŞ

Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet: Eğitimde meslek ahlâkı öğretmenlikten beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar bütünüdür. Öğretme ve öğrenmenin, sınıfın toplumsal ve kültürel ortamının yanı sıra öğretmenlerin değer yargılarını, ahlâki yapısını, duygularını, anlayışlarını ve inançlarını da içerdii belirlenmiştir. Değerli olarak kabul edilen içselleştirilmiş normatif inanç ölçütleri, o okulun veya öğretmenin değerleridir. Eğitim-öğretim sürecinde beklenen davranışların kazandırılmasında, özellikle de ahlâksal gelişimde, öğretmenin rol modelliğinin önemi ortaya koyulmuştur. Bu makalede; öğretmenin bireyler için en önemli model olduğu, öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerlerinin evrensel, milli ve kültürel değgerlere göre şekillendiği, öğretmen alımlarında eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin genel olarak beklentileri karşılayamadığı sonuçları çıkarılmış, öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerleri netleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik, Meslek Ahlâkı, Mesleki Değerler

¹ Bu makale, 26-28 Ekim 2011 tarihleri arasında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından düzenlenen, 'Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Work Ethics and Values in Teaching

Abstract: Work ethics in education is a set of principles and rules that determines the anticipated behaviors and attitudes of teachers. Learning and teaching include not only the socio – cultural environment of the class but also the values, ethos, emotions, perceptions and believes of a teacher. Internalized normative belief standards that are accepted as valuable, are the values of the school or the teacher. In the process of education and teaching, especially in moral development, the teacher is the one of the most important role models. Some of the points emphasized in this article are teachers as the most important role model for the individuals; teaching ethics; the relationship between the universal, national, cultural values and teaching ethics and values and the problem of not meeting expectations of the teachers who aren't graduated from faculties of education.

Key Words: Teaching, Work Ethics, Work Values

Bu çalışmanın amacı; öğrenci ahlâkı ile rol-model olan öğretmen ilişkisini, öğretmenlik meslek ahlâkı ile mesleki değerlerin nasıl ve nelerden etkilenerek oluştuğunu, mesleki değerler bakımından Türk Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve alımında mevcut sorunlar ve gelenen noktayı, eğitimde meslek etiği ve yeterliliklerini irdeleyerek, tartışmak ve sonuca ulaşabilmektir. Ayrıca öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerleri netleştirebilmek, öz değerlendirme yaparak, iyi ve kötü örneklerin sergilenmesidir.

Ahlâki Değerler

Ahlâki değerler insanlık tarihinin birçok döneminde ifade edilmiştir. Yusuf Has Hâcib 1069-1070 yıllarında yazdığı, Türk-İslâm edebiyatının ilk büyük eseri olan *Kutadgu Bilig* adlı eserinde, Türk toplumundaki ahlâki özellikleri sıralayarak ideal insanın portresini çizmiştir. Eser bu yönüyle evrensel nitelik taşımakta ve nesiller arası kültürel değerlerin aktarımında önemli bir yer tutmaktadır. Yusuf Has Hâcib'e göre ideal insan; işinde ve sözünde dürüsttür, disiplinlidir, adaletten ve doğruluktan şaşmaz, ağır başlı ve alçak gönüllüdür, hırsızlık yapmaz, yalan söylemez, içki içmez, dedikodu etmez, son derece cömert ve iyilikseverdir. Etrafındaki insanlara merhametli ve inşafı davranır, gelenek göreneklere ve görgü kurallarına uygun hareket eder (Dilaçar, 1988, s. 157; Güzel, 2005, s. 357-359; Arat, 1998; Kaçalin, 2008).

Ahlâksal Gelişim

Farklı psikoloji kuramları ahlâkı farklı açılardan tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalarda *ahlâksal gelişimin* zeka, zihinsel gelişim, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kişilik, sosyalleşme süreci gibi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gültekin, 2011). Ahlâksal gelişim düzeylerinde paralel düşünceler de göze çarpmaktadır. Dewey'e göre ahlâk gelişiminin ikinci evresi olan Geleneksel Düzey, içinde bulunulan grubun değerlerinin benimsendiği evre olarak tanımlanır (Şişman, 2007, s. 171). Piaget ahlâk gelişimi kuramında, dışa bağlı dönemde otoriteye kayıtsız uymaktan bahseder (Bacanlı, 2007, s. 74-76). Kohlberg gelenek sonrası düzeyi de bu görüşle paraleldir. Gilligan ise gelişim evrelerinin kesin ve evrensel olmadığını savunmaktadır (Jorgensen, 2006).

Ziya Paşa, topluma mâl olmuş olan, o meşhur dizelerinde; *Ayinesi iştir kişinin, lafa bakılmaz*, der. Gerçekten de çocuklarımızın, ahlâki gelişiminde yetişkinlerin sözlerinin değil, davranışlarının etkili olduğuna hepimiz şahit olmuşuzdur. Öğretmenler ve ebeveynler sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlâk modeli olmalıdırlar.

Meslek Ahlâkı

Meslek ahlâkı, bir mesleğin doğru ve yanlış davranış biçimlerinin tümüdür. Doğru ile yanlışların sabit bir sınırı yoktur, toplumun ahlâki değerlerine göre şekil alır.

Durkheim'e göre meslek ahlâkı, doğrudan o mesleği oluşturan kişilerin değer yargıları, kişisel eğilimleri, toplumun o mesleğe yüklediği sorumluluklar ile ilgili olup, meslekteki kişiler tarafından oluşturulur. Tüm meslekler kendine özgü ahlâki disipline sahiptirler (Durkheim, 1986, s. 11-13). Meslek ahlâkı, genelleşmiş kural ve kalıplar ile kısmen de yazılı metinleri kapsar. O meslekte olanlar bunlara uymak zorundadır. Aksi halde önceden belirlenmiş ceza ve yaptırımlara maruz kalacaklar, dışlanacaklardır. Meslek örgütü ne kadar sağlam ve düzenli ise o mesleğe ait meslek ahlâkı o oranda gelişir ve bu oranda vicdanlar üzerinde etkisi vardır. Esasen davranışların doğru olup olmadığına kişi kendisi karar verecektir. Vicdan muhasebesi yaptıktan sonra rahat olabiliyor ve mutlu olabiliyorsa meslek ahlâkına da uyuyor demektir (Yıldırım, 2005).

Günümüzde yaşanan toplumsal problemlerin artmasında en büyük rol, modernleşme ile toplumsal değişimin meydana getirdiği *ahlâki çöküntüdür* (Türkdoğan, 1996). Bu durum meslek ahlâkındaki dejenerasyonu tetiklemektedir. Ne olursa olsun başarıya, bireyselleşme

olgularını ortaya çıkarmıştır (Şen, 1998). Hastalığın nedeni, mesleki değerlerin içselleştirilememesi ve yerine oturtulamamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Süreçleri

Eğitim, genel anlamda bireylere istendik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim faaliyetleri Bloom'un taksonomisine göre eğitimin amaçlar üç kategoride düzenlenir: Bilişsel alan (Bilginin edinilmesi, tanınması, entelektüel yetenekler ve uygulamasına ilişkin amaçlar), duyuşsal alan (Duygusal yaşama –ilgilerde, tutumlarda, değerlerde- ilişkin amaçlar), psikomotor alan (Motor becerilere ilişkin amaçlar). Ülkelerin amaçları incelendiğinde genellikle bu kategorileşmeyi görmek mümkündür (Tezcan, 1991, s. 34). Ancak günümüzde öğretme ve öğrenme, Bloom'un 1956'da yansıttığından çok fazlasını kapsamaktadır. Literatür araştırması yapıldığında; İnal (2004, s. 11-15,71), Taşdemir (2009) ve Evin & Kafadar (2004) öğretme ve öğrenmenin, sınıfın ve toplumun, toplumsal ve kültürel ortamının yanı sıra öğretmenlerin değer yargılarını, ahlâki yapısını, duygularını, anlayışlarını ve inançlarını da içeren *örtük-kapalı* (Tezcan, 2003) biçimde aktarıldığı belirlenmiştir.

Örnek verilecek olursa; sayısal ağırlıklı bir ekolden gelen sınıf öğretmenin matematik dersine daha fazla önem vermesi ve gerçekten de öğrencilerin bu derste daha başarılı olmaları ve matematiği diğer derslerden daha fazla sevmeleri. Milliyetçiliği ağır basan bir öğretmenin derslerde milli duygulara daha fazla yer vererek öğrencilere bu duyguyu diğer değerlere göre daha yoğun olarak aşılması. Demokrat ve insan haklarına önem veren öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin de bu değerlere sahip olması. Şaka bile olsa kesinlikle öğrencilere yalan söylemeyen ve yalan söylemeyi en büyük suç sayarak, öğrencilere bunu sürekli telkin eden bir öğretmenin, öğrencilerinin de aynı davranışı kazanmaları, ancak diğer değerlere çok fazla önem vermemesi. Derslerinde ve öğrencileriyle iletişimde, düzgün ve arı bir dil kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin de çok düzgün konuşmaları gibi.

Değerli olarak kabul edilen içselleştirilmiş normatif inanç ölçütleri, o okulun veya öğretmenin değerleridir. Öğretmen veya okul idarecisi, öğrencilere konuşmalarında altını çizerek belirttikleri ana temaları temsil eden değerler, davranışların şekillendirilmesinde ve etkinliklerin düzenlenmesinde önemli etkiye sahiptirler (Yıldırım, 2005).

Kurumların performansını ölçmeye yarayan EFQM Mükemmellik Modeli'nin (2010) Liderlik Kriterinde, "Mükemmel kuruluşlar, geleceği şekillendiren ve gerçekleştiren, kuruluşun değerleri ve etik anlayışı doğrultusunda örnek olan ve sürekli güven aşıl原因an liderlere sahiptir." ifadesi ölçmeye çalışmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi kurumsal performansın artırılmasında eğitim lideri olan öğretmenlerin doğruluk, dürüstlük, adalet, hoşgörü, değerlere ve kurallara saygı, alçak gönüllük, takdir etme ve ödüllendirme, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gibi etik değerler temelindeki özelliklerin oluştuğu *ahlâki liderlik* davranışları göstermesi çok önemlidir (Aktan, 1999).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun, Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları bölümünün, ikinci Maddesi; *Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmekten* bahseder. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı SBS, DPY ile ÖSYM'nin yaptığı YGS, LYS gibi sınavların öğrenci, öğretmen ve toplum üzerinde bıraktığı etki düşünülürse öğretim boyutunun daha değerli hale getirildiği görülmektedir. Eğitim boyutuna daha fazla önem verilmeli, eğitim-öğretim çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerekliliğini programlara ve sınavlara yansıtılması daha yararlı olacaktır.

Bütün bu anlatılanlar; eğitim-öğretim sürecinde beklenen davranışların kazandırılmasında, özellikle de ahlâksal gelişimde, en büyük modelin kuşkusuz öğretmen olduğunu ortaya koymaktadır.

İnsanlar son yıllarda iyi ve kaliteli öğretmen modelini; sınavlardaki sorular ile bağlantılı olarak, alan bilgisi çok iyi olan, bildiğini öğrenciye en iyi aktaran öğretmen üzerinde yoğunlaştırmaktadırlar. Bu algı kısmen doğru olmakla birlikte, öğretmenlerin model olma özelliği ile öğrenciler ve çevre için esin kaynağı olacağı unutulmamalıdır.

Eğitimde Meslek Ahlâkı

Eğitimde meslek ahlâkı öğretmenlikten beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar bütünüdür (Yıldırım, 2005). Çelikten, Şanal & Yeni (2005). her meslekte olduğu gibi gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlik mesleğinde de milli ve evrensel ahlâk kurallarının olması kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler.

Dewey ahlâk gelişimini direk bireyin eğitim düzeyi ile ilişkilendirmiştir. Birey aldığı eğitimle gelişir ve kendi değerler sistemini oluşturur (Bacanlı, 2007). Tüm öğretmenler pedagojik formasyon eğitimi aldığı halde, eğitim-öğretim süreçlerinde; ders içinde zamanını boşa geçirme, derse bilerek geç girme, mevzuata aykırı davranma, verilen görevlerden kaçınma, yenilikleri kabullenmeme, eğitim teknolojilerini kullanamama gibi öğretmenlik meslek ahlâkıyla ve değerleriyle bağdaşmayacak davranışlara sıkça rastlanmaktadır.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğine girişte de yeterlilikler aranmaktadır. Bunlar; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültürdür. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile öğretmenler devlet memurluğu kapsamı içine alınarak, devlet memurluğunun gerektirdiği genel şartlara sahip olması hükme bağlanmış, 1739 sayılı Kanunla da öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu kabul edilerek öğretmenlik mesleği için özel şartlar getirilmiştir. Anılan kanunda bakanlıkça, öğretmenlik mesleği için tespit edileceği belirtilen nitelikler 1983 yılına kadar ortaya konmadığı gibi, bu dönemde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla niteliği ve eğitim standardını düşürücü öğretmen alımının olduğu görülmektedir. Günümüzde, giriş denetiminin KPSS sınavıyla devlet tarafından yapılan öğretmenlik mesleğinin eğitiminde; öğretmenlik mesleğinin özellikleri ile öğretmen yeterlilikleri konularına değinilmekte, ancak öğretmenlik meslek ahlâkı kavramına yeterince vurgu yapılmamakta, bu konu KPSS sınavlarında eğitim bilimleri içinde az bir yere sahip olmaktadır. Merkezi sınavlar ortaya çıkarma ve kaliteyi arttırmaktan çok, eleme-seçme amacını taşıdığı anlaşılmaktadır (Çelikten vd., 2005). Oysa öğretmenlik mesleğinde meslek ahlâkı, alan bilgisi ve genel kültürden çok daha önemlidir. Öğretmen alımlarında meslek ahlâkının ve mesleki değerlerin kazanılıp kazanılmadığı çeşitli *psikoteknik testlerle* değerlendirilerek işe alınması yerinde olacaktır. Doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, adil olmak, hoşgörülü olmak, kurallara saygılı, demokratik, yeniliklere açık olmak gibi değerlerden yoksun bir öğretmenin, uzmanlık bilgisi ne olursa olsun, öğrencilere katacağı pek bir şey olmadığı gibi, zararı da büyük olacaktır.

Dünyada ve ülkemizde eğitimde kalite adına çok çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde eğitimde Avrupa Birliği ile işbirliği öngörülmüş; *Socrates*, *Leonardo Da Vinci*, *Youth AB* Eğitim Programları hayata geçirilmiş, bu programlar aracılığıyla *Comenius*, *Grundtvig*, *Erasmus* gibi eylem alanlarında faaliyetler yürütülmüş ve yürütülmektedir (Topsakal,

2005). Milli Eğitim Bakanlığının Kasım 2006 tarihinde yayımlanan 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde; yine aynı kapsamda bir önceki çalışmanın geliştirilerek 2008'de (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008) öğretmenlerin niteliklerini sorgulama ve mesleki gelişimlerinde hedefler koyması amacıyla, genel ve özel alan öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik kapsamlı çalışmaları olmuştur. Ayrıca öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerle ilgili olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır (Yılmaz, 2005).

Ancak öğretmenlik mesleğinin değer sistemleri ve meslek ahlâkı tam olarak hiçbir zaman belirlenememiş, bunun sonucu olarak da öğretmenlere benimsetilememiştir. Ulusal ve uluslar arası yayınlardan literatür araştırması yapıldığında; öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerleri net olarak ifade eden yeterli çalışmaya rastlanmamıştır.

Diğer taraftan; eğitimin önce sosyal politik, sonrasında mesleksi bir süreç olması değer sistemi kurma girişimini zorlaştırmaktadır. Türk Milli Eğitim Politikalarının hükümetlere göre sürekli değişkenlik göstermesi, etkili bir eğitim yönetimi sisteminin olmaması, öğretmenlere yeterli rehberlik verilmemesi, etkili ve gerekli hizmet içi eğitimlerin sunulmaması, eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen yapılması, öğretmen yetiştirme politikalarındaki yanlışlıklar bunların nedenleri olarak sayılabilir (Yılmaz, 2005).

Bu nedenlerle; topluma istendik davranışlar kazandırmada, asıl problem öğretmenlerin bu davranışlardan hangilerini kazanıp kazanamadığı, bu davranışların neler olabileceği veya olamayacağı, yani öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerleri çok önemli hale gelmektedir.

Öğretmenlikte Mesleki Ahlâk

İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerdir.

Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında birçok araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucu farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur (Yılmaz, 2005). Bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin uzlaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez (Çelikten vd., 2005). Ancak aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken

en önemli kişilik özellikleri (Yılmaz, 2005) diğer bir deyişle, *öğretmenlik meslek ahlâkı* şöyle özetlenebilir:

- ✓ Sevecen olmalıdır. Öğrenciyi sevmeli, sevdiğini hissettirmelidir. Çünkü eğitim sevgiyle başlar. Sevgiyle yaklaşmak aynı zamanda güven duygusunu da pekiştirir. Başarı ancak sevgiyle mümkündür (Yılmaz, 2005).
- ✓ Yeni görüş, bilgi ve fikirlere açık olmalı, tarafsız olmalı, bunu öğrencilere hissettirebilmelidir (Yılmaz, 2005; Çelikten vd., 2005).
- ✓ Empati kurabilmeli, esnek olmalı, ihtiyaçlara uygun değişiklikler yapabilmelidir (Yılmaz, 2005).
- ✓ Hoşgörülü ve sabırlı olmalıdır. Bireysel farklılıklardan dolayı yavaş ve hızlı öğrenenler olduğunu unutmamalı, sabırlı olmalı, duygularını kontrol altında tutmalı, en küçük olumsuzluklarda hemen cezalandırma yoluna gitmemeli, hoşgörülü olmalıdır (Yılmaz, 2005).
- ✓ Espirili olmalıdır. Bu özelliğe sahip öğretmenler dozunu iyi ayarlamak koşuluyla dersi daha eğlenceli hale getirirler, gerilim azalır, disiplin sorunları en aza indirilmiş olur (Yılmaz, 2005).
- ✓ Yüksek başarı beklentisi olmalıdır. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zamanlarda öğrencinin daha çok öğrendiğini göstermiştir (Brophy, 1981). Bloom, tam öğrenme konusunda yapmış olduğu deneysel araştırmalarda her öğrencinin ihtiyaç duyduğu zaman ve ek öğrenme imkânları sağlandığında hedeflenen öğrenme düzeylerine ulaşabileceklerine dikkati çekmiştir (Bloom, 1979, s. 5). Dolayısıyla öğretmenler her zaman için öğrencilerden yüksek başarı beklemelidir.
- ✓ Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Öğrencilerini öğrenmeye karşı cesaretlendirici ve destekleyicidir (Yılmaz, 2005; Çelikten vd., 2005).
- ✓ Öğrenci ve meslektaşlarının fikirlerine, farklı inanç, görüş ve gruplara karşı saygılı ve uzlaştırıcı olmalıdır (Çelikten vd., 2005).
- ✓ İyi giyinmeli, temiz ve düzenli olmalı, güzel ve etkili konuşmalıdır (Yılmaz, 2005).
- ✓ Mesleğini sevmeli, çağdaş olmalı, herkese karşı önyargısız bir tavır içinde olmalıdır (Yılmaz, 2005).

- ✓ Güler yüzlü, adil, dengeli olmalıdır (Yılmaz, 2005).
- ✓ Yardımseverlik, dürüstlük, güvenilirlik gibi sosyal özelliklere sahip olmalıdır (Yılmaz, 2005).
- ✓ Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri demokratik ortamlar hazırlayabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Kendini geliştirmeye, yenilemeye ve eleştirmeye açık olmalıdır. Eğitim teknolojilerini iyi takip etmelidir (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Derste istekli, canlı, enerjik ve yaratıcı olmalıdır (MEB, 2008).
- ✓ Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmemelidir (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Zamanı etkili bir şekilde kullanılmalı, dersi zamanında başlatmalı, zamanında bitirmelidir (Çelikten vd., 2005). Öğrencilerini de zaman yönetimi konusunda bilinçlendirmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Öğrencileri birey olarak görmeli, onlara değer vermeli ve değerli olduğunu fark ettirmelidir. Öğrencinin özelliklerine uygun davranmalı, farklılıklarına saygı göstermelidir (MEB, 2008).
- ✓ Her toplumun kendine özgü kültürel yapısı ve değerleri anlayışıyla öğrenme-öğretme ortamını düzenlemelidir (MEB, 2008).
- ✓ Çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerinin tümünü benimsemeli, uluslararası anlayışı, işbirliğini, dostluğu, barışı destekler, bu davranışların kazanılması için çaba gösterir (MEB, 2008).
- ✓ Eleştirel düşünme, problem çözüme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli, etkili kullanabilmelidir (MEB, 2008). Öğrencilerin bedensel, zihinsel, dilsel, duygusal, kültürel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürebilmek için kullanmalıdır (MEB, 2008).
- ✓ Öğrencilerin kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, özgüvenlerini kazandırabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Kendisini sürekli yenileyebilmeli, mesleki gereksinimlerinin farkında olarak gerekli hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılmalı, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür organizasyonlara katkı sağlayabilmelidir (Yılmaz, 2005; Çelikten vd., 2005).
- ✓ İnsan psikolojisi konusunda uzman olmalıdır (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini dikkate almalı, farklı öğrenme biçimlerini göz önünde tutarak süreçleri öğrencilerle birlikte planlamalıdır (Çelikten vd., 2005; MEB, 2008).

- ✓ Psikolojik ve fiziksel boyutlarıyla birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Sınıf içinde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Çağdaş bir liderlik özelliği olmalıdır (Çelikten vd., 2005).

Feeney ve Freeman (1999), yukarıdakilerden farklı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara, ailelere, meslektaşlarına, topluma karşı ahlâki sorumluluklarını sıralamışlardır: Buna göre;

Öğretmenlerin Çocuklara Karşı Ahlâki Sorumlulukları:

Çocuklara zarar vermemek, ayrımcılık yapmamak, çocuğu ilgilendiren kararları bu konuyla ilgili tüm bilgilere dayanarak almak, ihtiyaç duyulduğunda başka uzmanlardan yardım alarak her çocuğun eğitiminden eşit şekilde yararlanmasını sağlamak, çocukları fiziksel, cinsel, sözlü, duygusal istismar ve ihmale karşı koruyan devlet yasalarını ve toplum prosedürlerini bilerek takip etmek ve böyle bir durumla karşılaşıldığında gerekeni yapmak.

Öğretmenlerin Ailelere Karşı Ahlâki Sorumlulukları:

Ailelere uygulanan programı anlatarak programın başarıya ulaşabilmesi için uygulanacak aile katılım programları hakkında bilgi vermek. Aile katılım programlarını uygulamak. Çocukları etkileyecek önemli kararların alınmasında ailelerin katılımını sağlamak. Çocuklarda görülen hastalık durumlarını ailelerine bildirmek. Ailelere, çocukların yer aldığı proje çalışmaları hakkında bilgi vererek onların herhangi bir yaptırım olmaksızın çocuklarının projelerinde yer almalarına / almamalarına fırsat vermek. Ailelerle ilişkileri kişisel çıkarlar için kullanmamak. Çocuklara ait kayıtların açıklanmasının ve gizliliğin korunması için yazılı politikalar geliştirmek. Aile hayatına izinsiz karışmaktan ve gizli bilgilerin açıklanmasından kaçınmak. Çocuğun risk altında bulunduğu durumlarda gizli bilgileri bu olaya müdahale edebilecek kurum ve bireylerle paylaşmaya izin vermek. Aile üyelerinin uyuşmazlığında, çocukla ilgili bilgileri paylaşarak, kurumların daha bilinçli kararlar almasına yardım etmek.

Öğretmenlerin Meslektaşlarına Karşı Ahlâki Sorumlulukları:

İş arkadaşımızın profesyonel davranışı ile ilgili bir endişe duyduğumuzda, kendi düşüncelerimizi ifade ederek eğer mümkünse sorunu birlikte çözmeye çalışmak. Meslektaşlarımız kişisel nitelikleri ve mesleki davranışlarıyla ilgili görüşlerini ifade ettiklerinde bunları önemseyeceğimizi belirtmek.

Mesleki bilgileri paylaşmak. Takım çalışması yapmak. Açık iletişim kurmak. Çalıştığımız kurumla ilgili konuşurken ve kişisel kanaatlerimizi açıklarken dikkatli olmak ve yetkili olmadığımız konularda konuşmamak. Çocukları korumak için oluşturulan kural ve düzenlemelere özenle uymak ve uymayan meslektaşlarımızı uygun şekilde uyararak. Çocuklarla ilgili alınan kararlarda ve programları uygularken bilgi ve deneyimlerimizi en iyi şekilde kullanmak. Program standartlarını karşılamayan çalışanları ilgili bölüme bildirmek ve mümkünse performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak. Çocukları objektif olarak değerlendirmek. İşe almayı ve terfiyi sadece kişinin başarısını ve pozisyonunun gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesine bakarak yapmak.

Öğretmenlerin Topluma Karşı Ahlâki Sorumlulukları: Program uygulamalarının dayandırıldığı bilgilerde eksiksiz olmak. Kurumda çalışan meslektaşlar ve diğer uzmanlarla ekip çalışması yapmak. Çalıştığınız kuruma eleman alımlarında, görüşünüze başvurulduğunda yetenekleri, nitelikleri ya da karakteri istenen pozisyon için uygun değilse o kişinin işe alınması için referans vermemek. Meslektaşlarımızın ahlâk dışı veya yetersiz davranışını gayri resmi çözümlerinizi etkisiz kaldığında amirinize bildirmek. Çocukları koruyan yasa ve düzenlemeleri bilmek. Çocukları koruyan yasa ve düzenlemeleri çiğneyen uygulamalarda yer almamak.

Öğretmenlik Meslek Ahlâkına Aykırı Davranışlar

Öteyandan Sümbül (1996) yapmış olduğu araştırmada, aşağıdakileri *olumsuz gösterilen meslek ahlâkına* örnekler olarak sıralamıştır:

- Öğrencileri sürekli eleştirme, kınama.
- Öğrencileri küçük düşürücü sözler söyleme.
- Öğrenciler arasında yarışmayı teşvik etme.
- Cinsiyet ayrımı yapma.

Gözütok'un (2000) 11 grup ve 545 denekle yaptığı bir araştırmada ise *öğretmenlikte etik olmayan davranışları*, en fazla olumsuz görülen davranıştan, daha az olumsuz görülen davranışa doğru şöyle sıralamaktadır:

- Okula ait parayı, araç-gereci, veli olanaklarını kişisel amaçlı kullanma,
- Öğrenciyle cinsel yakınlık kurma,
- Öğrenciyle ilişkilerde ayırım yapma,
- Öğrenci değerlendirmesinde yanlı davranma,
- Okula içkili gelme, küfürlü konuşma,

- Okulda kaba ve saygısız davranma,
- Öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma,
- Meslektaşlarıyla ilgili dedikodu yapma, yalan söyleme,
- Öğrencilerin haklarının çiğnenmesine duyarsız kalma,
- Öğrencilere fiziksel ceza verme,
- Kavga etme,
- Ders süresini özel işlerde kullanma,
- Öğrenciye baskıcı davranma,
- Öğrencilerle laubali ilişkiler kurma,
- Kararlarında tutarsız davranma,
- Derste ideolojik görüşünü yansıtmama,
- Hasta olmadığı halde rapor alma,
- Öğretime ilişkin sorunları başkalarına yıkma,
- İşinde özensiz olma, mesleğini sevmediğini belli etme,
- Kendisini sadece dersten sorumlu tutma,
- Öğrenci veya veliden hediye kabul etme, öğrenci ve velilere bir şeyler satma,
- Öğrencinin göreceği yerde sigara içme,
- Yönetmeliklere aykırı davranma,
- Kahvehaneye gitme,
- Öğrencilere fiziksel olmayan ceza verme,
- Öğrencisine özel ders verme.

Öğretmenlikte Mesleki Değerler

Öğretmenlik meslek ahlâkı kurallarından başka *mesleki değer sistemleri* de şöyle oluşturulabilir:

- ✓ Öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrenmeyi planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerini yönetmelidir (MEB, 2008). Yapılandırıcı yaklaşımı özümseyebilmeli, tüm süreçleri buna göre planlayabilmelidir.
- ✓ Öğrenci velilerini ve ailelerini tanımak için çeşitli etkinlikler düzenleyebilmeli, ailelerle ilişkilerde tarafsız olmalı, öğrenciyle ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir (MEB, 2008).

- ✓ Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır (Çelikten vd., 2005). Veliler ile iyi ilişkiler kumalı (Yılmaz, 2005), velilerin okula güven duymaları ve öğrenme-öğretme süreçlerinde katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapabilmeli, sürekli bilgi alışverişi sağlayabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Çelikten vd. (2005) göre öğretmen iyi bir gözlemci olmalı, bulunduğu çevrenin doğal, kültürel, sosyo-ekonomik özelliklerini tanıyabilmeli, çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirmelidir (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Diğer öğretmen ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Her türlü ölçme değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerini belirleyip, planlayabilmelidir (Çelikten vd., 2005).
- ✓ Okul gelişim çalışmalarında etkin rol almalıdır (Yılmaz, 2005).
- ✓ Öğretmen hak, görev ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, değişiklikleri güncel haliyle izlemeli ve buna göre davranabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Öğrencinin kendini tanımasına, olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik etmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Sahip olduğu olanakları verimli kullanabilmeli, ihtiyacı olan materyalleri hazırlayabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Öğretmen eğitim sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde yaş grubuna ve hedeflere uygun ders dışı etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika vb geziler) planlayıp düzenleyebilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Öğrencilerin gelişim düzeylerini değişik ölçme araçları geliştirip, kullanarak sürekli izleyebilmelidir (MEB, 2008; Yılmaz, 2005).
- ✓ Ölçme verilerini analiz edebilmeli, geri bildirim sağlamalı, öğretme-öğrenme süreçlerini gözden geçirerek, gerekli önlemleri alabilmelidir.
- ✓ Öğrencinin ve okulun gelişimini sağlamak için çevrenin her türlü olanaklarını etkin olarak kullanabilmelidir (MEB, 2008).

- ✓ Okulu çevrenin kültür merkezi haline getirebilmek için etkinlikler planlayabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Türk Milli Eğitim sisteminin temel değer, ilke ve amaçlarını bilmeli, eğitim öğretim faaliyetlerine bunları yansıtabilmelidir (MEB, 2008).
- ✓ Özel alan bilgisi ve uygulama becerisi kazanmış olmalı, yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, değerlendirebilmeli ve geliştirebilmelidir (MEB, 2008).

Tartışma ve Sonuç

Modernleşmenin, pozitivizmin ve toplumsal değişimin; öğretmenlik mesleğinin değerinin azalması ve toplumda meydana getirdiği ahlâki çöküntü ilişkisi tartışma konusu olabilir.

Bu çalışmada; öğretmenin bireyler için en önemli model olduğu; öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerlerinin evrensel, milli ve kültürel değerlere göre şekillendiği; öğretmen alımlarında eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin genel olarak beklentilerinin karşılayamadığı; öğretmen alımlarında meslek ahlâkının ve mesleki değerlerin kazanılıp kazanılmadığı çeşitli psikoteknik testlerle değerlendirilerek işe alınması yararlı olacağı; insanların öğretmenlerden beklentilerinde doğrudan bilgiyi aktarma ve sosyal iletişimi sağlamaktan çok profesyonel ve çağdaş bir liderlik yaklaşımı beklediği; yeni eğitim öğretim programlarında yer alan yapılandırmacı eğitim ve öğretmenin liderlik özelliği ile öğretmenlerin önemli bir fırsat yakaladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerleri netleştirilmiş, meslek ahlâkını ve mesleki değerleri özümsemiş ve içselleştirmiş öğretmenlerle eğitim daha kaliteli hale geleceği belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Aktan, C. C. (1999). *Kirli Devletten Temiz Devlete*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Arat, R. R. (1998). *Kutadgu Bilig*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pagem.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: MEB.
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Reserch*, 51 (1). 5-32.
- Çelikten, M. Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207-237.
- Dilaçar, A. (1988). *Kutadgu Bilig İncelemesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Durkheim E. (1986). *Meslek Ahlâkı*. M. Kaplan (Çev.). İstanbul: MEB.
- EFQM Mükemmellik Modeli (2010). *Türkiye Kalite Derneği*. İstanbul: Kalder.
- Evin, İ. & Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2 (3), 293–302.
- Feeney, S. & Freeman, N. K. (1999). *Ethics and The Early Childhood Educator: Using the NAEYC Code*, Washington, DC: Naeyc. Erişim <http://www.rshn.gov.tr/kres/etik.html>
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(32), 83-99.
- Gültekin, F. (2011). Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yeteneklerinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 228-229.
- Güzel, A. (2005). *Birey Toplum Devlet İlişkisi ve Kutadgu Bilig*. İzmir: Kanyılmaz.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya.
- Jorgensen, G. (2006). Kohlberg And Gilligan: Duet Or Duel? *Journal of Moral Education*, 35(2). 179-196.
- Kaçalın, M. S. (2008). *Yûsûf Hâs Hâcib*. Erişim <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/dosya/1-215461/h/yusufhashacibkutadgubiligmustafakacalin.pdf>
- MEB (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- MEB (2006). *2590 Sayılı Tebliğler Dergisi*. Erişim <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/2590.pdf>
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB. Erişim
- Sümbül, M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(8). 597-608.
- Şen, M. L. (1998). *Kamu Yönetiminde Yozlaşmanın Önkenmesinde Yönelsetik Yaklaşımı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir, Türkiye.

- Şişman ,M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pagem.
- Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde Değerler Eğitimi ve Bu Değerlerin Alevî-Bektaşî Değerleri ile İlişkililiği. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 16(51). 295-326.
- Tezcan, M. (1991). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 1(1). 53–58.
- Topsakal, C. (2005). AB Eğitim Programları ve Türk Eğitim Sistemi. A. Murat Sünbül (Ed.). *Öğretmenin Dünyası* (s. 109-127). Ankara: Mikro.
- Türkdoğan, O. (1996). *Değişme Kültür ve Sosyal Çözümleme*. İstanbul: Birleşik.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlâkı İlişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13). 231-232.
- Yılmaz, B. (2005). Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir? A. Murat Sünbül (Ed.). *Öğretmenin Dünyası* (s. 7-22). Ankara: Mikro.

İletişim:

Nurettin ATEŞ

Uzm. Öğrt. Müdür Yard., Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Kurtuluş İlköğretim Okulu

Karapınar Mah. Terziler Sok. No:1, 26030 Odunpazarı / Eskişehir

E-posta: atesnurettin@gmail.com

İbn-İ Haldûn'un Eğitim Anlayışında Bir Değer Olarak İnsan

ZÜLFÜ DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi

FATİH İPEK

Elazığ Merkez Atatürk İlköğretim Okulu

Özet: İslâm medeniyetinin yetiştirdiği bilimsel şahsiyetler arasında İbn-i Haldûn'un önemli bir yeri vardır. Tarih felsefesinde ve sosyolojide büyük bir üne sahip olan İbn-i Haldûn, araştırmaları arasında eğitim ve öğretimi de almış, Mukaddime adlı eserinde eğitim ve öğretimle ilgili gözlem ve yorumlarına geniş bir biçimde yer vermiştir. Eğitim ve öğretimle ilgili birçok konuda çağının ilerisinde modern yaklaşımlar dile getiren İbn-i Haldûn'un bu alandaki görüşleri arasında "insan unsurunun ön planda olması ve insana bir değer olarak yaklaşılması" dikkat çekmektedir. Onun insana değer veren hümanistik bir eğitim anlayışına sahip olduğunu gösteren pek çok görüşleri vardır. Bunların başlıcaları: öğrenci merkezli öğretim yapılmasını ön görmesi, eğitimi sadece sosyo – ekonomik bir zorunluluk olarak değil de aynı zamanda psiko-sosyal bir gerçeklik ve bireysel mutluluk kaynağı olarak kabul etmesi, bireylerin zekâ bakımından ırksal veya bölgesel üstünlüklere sahip olmasının gerçek dışılığını savunması, öğretimde sertliğe ve ölçsüz cezaya karşı çıkması gibi görüşlerdir.

Anahtar Sözcükler: İbn-İ Haldûn, İnsan, Toplum, Değer, Hümanizm

İslâm düşünce tarihinde önemli bir yere sahip olan İbn-i Haldûn (1332- 1406), kendi döneminde, İslâmi bilimlerden, tabii ve sosyal bilimlere kadar hemen her konuda önemli incelemeler yapmış ve özellikle tarih, ekonomi ve sosyoloji alanında kendine özgü düşünceleriyle gelecek nesiller üzerinde büyük bir etki bırakmıştır. Toplumların yaşayışlarına yönelik yaptığı incelemelere dayanarak, eğitim ve öğretimin tarihin her döneminde bütün toplumların doğal bir fenomeni olduğunu kabul etmiştir. Sosyolog ve tarihçi kişiliği, eğitim alanındaki görüşlerine de yansımıştır.

İbn-i Haldûn, hem yaşadığı zamanın toplumlarını eğitim yönünden gözlemleyerek hem de bizzat hocalık yaptığı medreselerde eğitim durumlarını inceleyip diğer ülkelerin medrese sistemleriyle karşılaştırarak, eğitim ile ilgili sorun tespiti ve çözüm önerisi merkezli fikirler geliştirmiştir. Aktif olarak bulunduğu eğitim sistemi için ideal sistemler yaratmak amacıyla, sadece akıl vermekle kalmamış, aynı zamanda eğitimsizliğin ya da yanlış eğitim anlayışının toplumlar için doğuracağı kötü sonuçları da ortaya koymuştur (İbn-i Haldûn, 2004a: 179–199). Mukaddime adlı eseri incelendiğinde İbn-i Haldûn'un, eğitimin sosyolojik ve psikolojik durumu, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, çocuk eğitiminde belirgin ilkeler, öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, din eğitimi, disiplinlerin analizi ve sınıflandırılması gibi konular üzerinde durmuştur (İpek, 2011: 7).

Günümüzde Batı kaynaklı yazar ve araştırmaların etkisiyle bütün dünya eğitimde *insan gerçeği* üzerine yoğunlaşmıştır. İnsanı; politik, ekonomik ya da sosyal amaçlara ulaşmak için eğitimsel bir araç olarak görme anlayışı yerine *eğitimde bireyin asıl olduğu* anlayışı yerleşmiştir. Eski Yunan, Çin ve Roma'ya dayanmasına rağmen bu anlayışın yerleşmesinde ilk defa 1950-60'lı yıllarda Maslow ve Rogers'ın öncülüğünü yaptığı hümanist felsefenin etkili olduğu dile getirilmektedir (Şahin, 2004: 6). Hümanist yaklaşım bütün dünya eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de etkisinin göstermiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Temel Kanununda insanı zihinsel, ruhsal, toplumsal, bedensel vb. bütün yönleri ile destekleme, geliştirme ve ilerletmenin eğitimin genel amaçları arasında sıralandığı görülmektedir (Resmi Gazete, 1973). Bu sayede bireye kendisiyle ve toplumla uyumlu - dengeli bir kişilik yapısı ve her yönden iyi bir gelecek sağlamak önemli görülmektedir. Ancak bu kanunda insan haklarına ve demokrasiye yeterince ağırlık verildiğini söylemek pek mümkün görünmemektedir.

Demokratikleşme hareketlerinin ve insan hakları vurgusunun eğitime etkileri uzun bir tarihi süreç içerisinde oluşmuştur. İnsan haklarına saygılı, öğrenci merkezli ve demokratik bir eğitim bugün bile her ülkede istenilen düzeyde yerleşmemişken, bundan asırlar önce, İbn-i Haldûn eğitimde insancıl ve demokratik bir yaklaşım sergilemiştir. Katı bir eğitim uygulaması olarak bilinen medrese kültürü içerisinde yetişmiş ve bizzat merese hocalığı yapmış İbn-i Haldûn'un hümanistik ve demokratik eğitim anlayışını benimsemesi çok önemli görülmektedir (İpek, 2011: 40-41).

İbn-i Haldûn'un insanın doğası, eğitim süreci ve bu süreçte insana verilmesi gereken değer konusundaki görüşlerinin Türk toplumunda yeterince bilindiği iddia edilemez. Büyük düşünürün bu konulardaki görüşlerinin ortaya konması bu açıdan önem taşımaktadır. Bundan dolayı, bu çalışmada İbn-i Haldûn'un yaklaşık altı yüzyıl önce ortaya koyduğu eğitim anlayışında insana verilen değer ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, düşünürün eğitim anlayışını ortaya koymada kendi yapıtı Mukaddime temel alınmıştır.

İnsan Unsurunun Yeri ve Önemi

İbn-i Haldun, insanı nefis (ruh) ve cisimden (beden) müteşekkil, "akıl ve el"e sahip bir varlık olarak tanımlar. İnsanın akıl ve ele sahip olduğunu vurgularken onun, bilim ve sanat yapabilme özelliği bakımından, diğer varlıklardan farklı olan yönünü ortaya koymaktadır. Bir bütün olarak ele aldığı insanın sosyal yönünü vurgularken onun psikolojik yapısını ve içsel bütünlüğünü de göz ardı etmez (el- Husri, 2001: 283- 284). Eğitimi insan için psikolojik, sosyolojik ve ontolojik açıdan doğal ve zorunlu bir durum olarak gören İbn-i Haldûn'a göre eğitim, insanın sosyal hayatın devamını ve geçimini sağlamak, bir meslek sahibi olmak ve kültürü aktarmak için zorunlu bir olgudur. Aynı şekilde, insanın düşünen bir varlık olması da onu ilim ve sanatlara yöneltir. İnsanın doğuştan getirdiği düşünme özelliği onda sürekli bir öğrenme ve anlamlandırma isteği oluşturur. İnsan bilmediği şeyleri kendisinden önceki kişilerden ve bilgi sahibi olanlardan öğrenmeye çalışır. "Nefs idrakten hoşlanır" diyerek öğrenmenin sadece bir ihtiyaç olmadığını, aynı zamanda doğal bir mutluluk kaynağı olduğunu belirtir (İbn-i Haldûn, 2004b: 601; el- Husri, 2001: 291). Yani insanın doğal bir özelliği olan hakikate ulaşma isteği ve yeni edinimlerini daha önce edindiği mevcut hakikatlere uyarlama gerekliliği eğitimin doğal bir durum olmasından kaynaklanır.

İbn-i Haldûn sosyolojisinde ve eğitim anlayışında insan, deterministik toplum-insan ilişkisinin ötesinde merkeze alınan, önemsenen ve bireysel mutluluğu esas görülen bir unsur olarak görülmektedir. Onun eğitim felsefesinde demokratik ve hümanistik bir yaklaşımla insan unsurunun önemsendiğinin beş önemli kanıtı bulunmaktadır. Bu kanıtlar şunlardır:

İbn-i Haldûn;

1. Kendi dönemindeki klasik eğitim anlayışına karşı "öğrenci merkezli" eğitim anlayışını,

2. Eğitimin hem yaşamın devamını sağlayan zorunlu bir ihtiyaç hem de bireysel mutluluk kaynağı olan psiko-sosyal bir ihtiyaç olduğunu,
3. Zekâ ve kavrayış bakımından ırksal veya bölgesel bir üstünlüğün olmadığını,
4. Eğitimde katı disiplin ve cezadan ziyade, bireysel haklara saygılı demokratik bir eğitim anlayışını,
5. Eğitim ve öğretimde seçilen yöntem ve tekniklerin bireyleri özgürleştiren ve bireysel gelişimine katkı sağlayan yöntem ve teknikler olması gerektiğini savunmuştur.

İbn-i Haldûn'un bu görüşlerini Mukaddime adlı eserinde bir arada toplu olarak görmek mümkün değildir. Ancak eserin tamamı incelendiğinde ve değişik bölümleri tahlil edildiğinde bu görüşlere ulaşmak mümkündür.

Birey Merkezli Eğitim Anlayışı

İbn-i Haldûn'a göre eğitim ve öğretim öğrenci merkezli olmalıdır. O, "*ilim öğrenenlere göredir*" diyerek öğretimin öğrenciyi merkeze alarak planlanmasını, öğretim yöntem ve metotlarının öğrencilerin seviyelerine göre seçilmesini, öğretimin kolaydan zora, basitten karmaşığa düzenlenmesini ister. Ona göre öğrenme yaşantıları öğrenciye göre, öğrenciyi toplumsal ve bilişsel açıdan geliştirecek ve ona eğitimsel fırsatlar sunacak biçimde düzenlenmelidir. Konular ve ders materyalleri öğrencinin hazır bulunuşluk ve olgunluk düzeyine göre seçilmelidir. Öğrencinin ihtiyaçları gözetilerek önce öğrenciye lazım olan ilimler öğretilmelidir (İbn-i Haldûn, 2004b: 782-787). Postmodern eğitim söylemlerinden olan "holistik eğitim" anlayışını çağrıştıran bu düşünceler bireyi merkeze alan ilerlemecilik akımının ve pragmatist yaklaşımın öncülleri olarak görülebilir. Ayrıca İbn-i Haldun, henüz yolun başında olan, başka bir deyişle bir disipline yeni başlayan, öğrencilere bu disiplinin ileri düzeydeki bilgi ve becerilerinin verilemeyeceğini, çünkü öğrencinin bunlara hazır olmadığını vurgulamaktadır. Bu da modern eğitim anlayışının önemli kavramlarından olan *hazır bulunuşluğun* asırlar önce onun tarafından ifade edildiği göstermektedir.

İbn-i Haldûn, öğretim ve ders sürelerinin planlanmasının önemi üzerinde durur. Ona göre öğretmen, öğretim ve ders sürelerini planlarken orta yolu tutturabilmelidir. Öğretim süresini ne çok uzatmalı ne de çok fazla kısaltmalıdır (özetleme yoluna gitmelidir). Gereğinden fazla uzatmak öğrencide zihin karışıklığına, bilgi kirliliğine, bilgiler arasında

kopukluk olmasına ve kolay unutulmasına sebep olur (İbn-i Haldûn, 2004b: 776-777). Bununla birlikte eğitim sürecinde bilgilerin gereğinden fazla soyutlanarak ya da özetlenerek verilmesi durumunda öğrencinin bunları almada zorlanacağına vurgu yapmaktadır. Bazıları tarafından çok fazla özetleme ve kısaltma yönteminin zaman açısından fayda sağlayacağı düşünülebilir. Ancak durum tam tersinedir. Çünkü fazla özetlemelerden dolayı öğrenci konuları anlayamayacaktır. Anlayabilmek içinde tekrar tekrar o konuya geri dönecektir. Bu da lüzumsuz yere emek ve zaman kaybına neden olacaktır (İbn-i Haldûn, 2004b: 782-783). Eğer öğretmen öğretimi başından sonuna kadar düzenli bir şekilde planlayabilirse ve yeterince uygulama/pratik yaptırabilirse öğretimin hedeflerine ulaşmada üst seviyede başarıyı yakalayabilir. Tekrarlar sayesinde öğrencinin melekeleri (yeti, yetenek) güçlenir ve kalıcı hale gelir (İbn-i Haldûn, 2004b: 784-787).

Bu görüşleri ile *eğitimin somuttan soyuta doğru yapılması* gerektiğini yine onun ortaya attığı söylenebilir. Günümüz eğitim anlayışına benzer görüşlere sahip olan İbn-i Haldun, kendi döneminin *öğretmeni merkeze alan* eğitim anlayışı yerine *birey ya da öğrenen merkezli* bir eğitim anlayışını öngörmektedir. Görüşleri dikkatle incelendiğinde İbn-i Haldun'un ezberci eğitim anlayışı yerine birey merkezli bir eğitim anlayışı öne çıkardığı görülmektedir.

Doğal Eğitim Zorunluluğu ve Bireyin İhtiyaçları

İbn-i Haldûn, eğitim ve öğretimin toplumlar için doğal bir durum olduğunu savunur. Bunun nedenini de insanı diğer varlıklardan ayıran düşünebilme melekesine bağlar. İnsan düşünebilme melekesi sayesinde toplumsal yaşama uyum sağlayabilir ve böylece yaşamını devam ettirebilir. Güzel sanatlar da insanın düşünebilme melekesinden kaynaklanır. Düşünme melekesi aynı zamanda insana bilmediği şeyleri kavrama, başkalarının bilgisine başvurma ve bildiği şeyleri geliştirme istek ve hırsını kazandırır (İbn-i Haldûn, 2004b: 601). Bu açıdan düşünüldüğünde insanın öğrenme güdüsünü yaratılıştan beraberinde getirdiği söylenebilir. Bundan dolayı, okulun ya da öğretmenin, öğrenme güdüsü ile birlikte yaratılan bireyi öğrenmeye zorlanması beklenmez. Bu durumda eğitimin sürecinin insanda var olan öğrenme güdüsünü zayıflatmaması ya da öldürmemesi yeterli görülebilir. İnsanın doğuştan getirdiği öğrenme güdüsü, onu bilim ve sanatları öğrenmeye yöneltir. Bilim ve sanat, eğitim ile kazanıldığından, eğitimin insan açısından sosyal ve psikolojik bir durum olduğu iddia edilebilir.

İbn-i Haldûn “*İnsan tabiatı itibariyle cahil, ilim kazanma itibariyle âlimdir.*” ifadesi ile insanın doğuştan bilgi getirme fikrini reddeder ve bu görüşü ile doğuştan getirilen *ideler* fikrine dayanan idealizmden ayrılır (Ev, 2007: 247). O, insanın doğuştan bilgi ile gelmediğini, ancak bilgiyi elde etmek için en önemli etken olan öğrenme güdüsü ile geldiğini ifade etmektedir. İbn-i Haldûn’un bu yönü ile *tabula rasa* yani zihnin doğuştan boş bir levha olması argümanı ile modern eğitime kaynaklık eden on yedinci yüzyıl düşünürü John Locke’tan yaklaşık üç yüzyıl önce ortaya attığı söylenebilir.

İbn-i Haldûn’a (2004b: 602) göre, bedende ve beyinde bulunan meleklerin hepsi cismanidir (somut) ve cismani olan her şey de algılanabilir. Bu melekelerin kazanılabilmesi için eğitime gereksinim duyulur. Eğitim bu yönü ile bir sanat olarak ortaya çıkar. Bu sanatı yerine getiren her bilim adamı kendisine özgü kavramlar kullanır. Ancak bu kavramlar, bilimin bir parçası değildir, sadece bilimin öğretilmesini ve öğrenmesini kolaylaştırırlar. Ona göre bir bilim, farklı kavramlarla ifade edilmesine rağmen gerçekte “tek”tir, başka bir deyişle kavramsal farklılıklar bilimsel gerçekleri farklılaştırılmaz. Günümüzde de bilimsel araştırmalarda ve yayınlarda karşılaşılan kavram farklılıkları, bilimsel gelişmelerin önünde bir engel olarak görülmemektedir.

Eğitimsel Açıdan Kalıtsal Üstünlükler Meselesi

Sanatların ancak şehirlerde gelişebileceğini ileri süren İbn-i Haldûn (2004b: 607), bunu sanatlardaki ilerlemelerle açıklar. Ona göre ilim öğretimi, günümüz bakış açısıyla eğitim ve öğretim, sanatlar kapsamında yer alır ve sanatlar sadece şehirlerde gelişme olanağı bulabilirler. Bir şehirde sanatların gelişebilmesi öncelikle o şehrin nüfusu, gelişmişlik durumu ve refah durumuna bağlıdır. İnsanların kazançları ihtiyaçlarından fazla olursa, bu fazlalık insan olmanın özelliğinden kaynaklanan ilimlere ve sanatlara yönelir. Köylerde ve bedevi kültürlerde ise sanat olmadığı için oralarda yaşayan halk, edinmek istedikleri bilim ve sanatı kendi yaşadıkları yerlerde bulamadıkları için, bu ilim ve sanatların öğretildiği başka şehirlere gitmek zorunda kalırlar. Bundan dolayı Bağdat, Kurtuba, Kayrevan, Basra ve Kufe gibi şehirler, çevresinden göç alan önemli bilim merkezleri olmuştur.

İbn-i Haldûn, şehirliler ve bedeviler arasındaki bu ayrımı, Doğulu ve Batılı devletler arasında da yapmıştır. İslam coğrafyasında bulunan doğulu devletler, ilerledikleri için sanatta ve bilimde parlak bir yıldız gibi

olmuştur. Mağripliler ise eğitimde ve bilimde bir zamanki üstünlüğünü kaybetmiş adeta bedevileşmiştir. doğuyu ve batıyı gezip inceleyen bir kişi bu durumu görünce ilk bakışta doğuluların zekâ, anlayış, akıl, uyanıklık bakımından batılılardan daha ilerde olduğunu düşünür. Ancak bu doğru değildir, çünkü insanlar yaratılış bakımından farklı değildir. Bedeviler ve şehirliler arasında da zekâ ve kavrayışta doğuştan gelen bir fark yoktur. Görünüşte bu akıl ve zekâ farkı, sanatların önceliğinden ve öğretimden kaynaklanmaktadır. Doğuştan zekâ ve anlayış arasındaki bir fark ancak birinci ve yedinci kuşaklar aralarında -aşırı sıcak iklimlerle aşırı soğuk iklimler arasında- görülebilir (İbn-i Haldûn, 2004b: 604- 605). Bu görüşleri ile İbn-i Haldûn'un, Batılı düşünürlerden yüzyıllar öncesinde insanlar arasında din, dil, ırk ve coğrafya ayrımı yapılmasının yanlışlığını ortaya koyduğu görülmektedir. İnsanlar arasında bireysel farklılıklar vardır ve bu farklılıklar sözü edilen kalıtıma has zekâ ve kavrama yeteneğinden kaynaklanmamaktır. Günümüzde doğuştan kazanılan, yaşamdan bağımsız olarak ölçülebilen, kalıtım ürünü ve sabit zekâ anlayışı yerini kalıtımın baskın olmadığı, geliştirilebilir, çeşitli yönleri ve gösteriliş alanları olan zekâ anlayışına bırakmıştır.

İbn-i Haldûn'un Doğulu ve Batılı devletlerin eğitim sisteminde dikkat çektiği önemli bir nokta da batılı (Mağripli) öğrencilerin eleştirici ve sorgulayıcı özelliklerinin doğulu öğrencilerden geride olmasıdır. Ona göre Mağripli öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin az olması ve tartışma tekniğini kullanamamaları onların zekâ ve kavrayış yeteneği gibi kalıtsal özellikleriyle alakalı değildir. Bunun sebebi Mağrip'teki talebelerin ezberleme usulüne göre yıllarca konuşmadan ve tartışmadan ezberlemeye ağırlık vermelerindedir. Yine Mağripteki medreselerin öğrenim sürelerinin doğudakilerden uzun olmasının sebebi, öğretim yöntem ve teknikleridir. Yoksa buradaki öğrencilerin anlayış seviyelerinin düşüklüğü ile alakalı değildir (İbn-i Haldûn, 2004b: 603- 606).

Günümüzde gerçekleşen bilimsel gelişmeler, İbn-i Haldun'un bu görüşlerini doğrular nitelikte görünmektedir. Çağdaş düşünürlere göre, zekâ gelişiminde kalıtsal etmenler, çevresel etmenlere göre daha yüksek bir etki gücüne sahiptir olmasına rağmen beslenme, bakım ve eğitim gibi özelliklerin zekâ gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğu kabul edilmektedir. Eğitimde tam manada fırsat eşitliği sağlanabilirse, bireylerin zekâ gelişiminin en uygun düzeyde olacağına inanılmaktadır (Özden, 1998: 10–17). Bununla birlikte, başarı güdüsü, çalışma ortamı, aile içi ilgi ve sevgi eksikliği, düşünce girişimleri ve süreçlerinin önemsenmemesi,

baskıcı anne baba davranışları, olumsuz psikolojik ortam vb. uyarıcı eksikliğinin zekâ gelişimini engellediği düşüncesi yaygındır (Bacanlı, 2003: 118; Özden, 1998: 86).

Eğitimde Ceza ve Disiplin

İbn-i Haldûn, “*Eğitim öğretimde öğrencilere kaldıramayacakları kadar sert davranmak, özellikle küçük yaştaki öğrencilere sert davranmak, zararlıdır.*” diyerek öğretmenin baskıcı tutum ve davranışlarının çocuk üzerindeki kötü etkilerine vurgu yapar. Ona göre eğitimde eğitimcilerin baskıcı tutumu ve sert davranışları, öğrencilerin kötü alışkanlıklar kazanmalarına sebep olur. Eğer eğitim sürecinde birey şiddete maruz kalırsa çalışma azmi yok olur, tembelliğe alışır, kötü alışkanlıklar kazanır ve yeteneklerini geliştiremez. Kendisine yönelen baskı ve korkular altında düşündüklerini söyleyemeyen, yalancılığa ve hileciliğe alışan birey, üretkenliğini kaybeder ve içine kapanır. Bu alışkanlık zamanla onda bir huy (karakter özelliği) hâline gelir. Baskıcı ve cezalandırıcı öğretmen davranışları neticesinde toplumun temelini oluşturan insanın kendisindeki insanî vasıflar (özellikler) bozulur. O kimse, kendini ve ailesini koruyabilecek seviyedeysen başkalarının korumasına muhtaç hâle gelir. Tembelleşerek güzel ahlak ve erdemlere sahip olma isteğini kaybeder. Böylece, insanlığın alt seviyesine düşer (İbn-i Haldûn, 2004b: 793-794; Süngü, 2009: 52).

Ancak İbn-i Haldûn, eğitimde cezanın tamamen kaldırılmasından bahsetmez. Belki de o dönemin eğitim anlayışında normal bir durum olarak görülen dayak ve cezayı tamamen kaldırmanın imkânsız olduğunu düşündüğünden en asgari ölçüde ve çok gerekli durumlarda ceza verilebileceğini söyler. Dayak ve cezaya, eğitimde en son çare olarak başvurmayı kabul eder, ancak bunun sadece belli ölçüde olmasını ister. Bu fikrini desteklemek için ise Muhammed bin Ebu Zeyd isimli bir yazardan “eğitimde cezanın asgari olması” görüşlerini içeren aktarımlara yer verir (İbn-i Haldûn, 2004b: 793-94) .

Cezayı tamamen reddetmemesinden dolayı İbn-i Haldûn, ceza konusunda ilk bakışta günümüze göre tam bir hümanist görülmeyebilir. Fakat katı medrese sisteminin uygulandığı o dönemde, günümüz modern eğitim anlayışının eğitimde ceza ile ilgili görüşlerine çok yakın görüşlere sahip olması onun hümanistliğine yeterli bir kanıt olarak düşünülebilir. Çünkü onun yaşadığı ortamda bahsedilen görüşlerden söz etmek, bugünkü ortamda konuşmak kadar kolay olamazdı.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Birey Merkezilik

İbn-i Haldûn (2004b: 603-606) 'a göre, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, eğitimin başarıya ulaşabilmesinde başat faktörlerden biridir. Bu fikrini desteklemek amacıyla dönemindeki toplumların eğitim sistemlerini, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri açısından karşılaştırmıştır. Bazı toplumların eğitim açısından geride kalmasının sebebini takip ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine bağlamıştır. Ayrıca kendi döneminde kullanılan ve klasikleşmiş eski yöntemlerin artık terk edilmesinin gerektiğini ısrarla vurgulamıştır.

İbn-i Haldûn (2004b:784-785), ilimlerin öğrenciye öğretilmesinin, ancak kademe kademe, yavaş yavaş ve azar azar olduğu takdirde faylı olacağını savunarak kendisine özgü bir öğretim yöntemi geliştirmiştir. Öğrencinin konuları üç kez tekrar etmesine dayalı olan bu yöntemde günümüz eğitimcilerinin önemini ısrarla vurguladığı bazı kavramlara rastlamak mümkündür. Ancak bu kavramlara bugünkü kullanımları ile değil, onları çağrıştırmaya açıklayıcı açıklamaları ile rastlanmaktadır.

İbn-i Haldûn'un yöntemine göre, ilk aşamada öğrencilere her konunun temel esasları niteliğindeki meseleler yani konunun ana özeti aktarılır. Bu şekilde öğrenciler konuya hazırlanır. İkinci aşamada öğrencinin algılama gücü ve kendisine verilen şeyleri kabul edip algılama yeteneği de göz önünde bulundurularak, onu konuya daha da yaklaştıracak şekilde genel nitelikleri açıklamaya geçilir. Burada bahsi geçen "algılama gücü ve aktarılanı kabul edip algılama yeteneği" olgunlaşma ve hazır bulunuşluk kavramlarını çağrıştırmaktadır. Bu yöntemle yapılan eğitim sonunda, öğrenci o ilim dalına kısmî ve zayıf bir meleke kazanır. Bu yöntemin en ileri düzeyinde öğrenci o ilim dalını anlamaya ve sorunları öğrenmeye hazır hale gelir. Son aşamada ise öğrenci tekrar başa döndürülür ve bir önceki dereceden daha yüksek bir öğretim yöntemine geçilir. Öğretmen konuyu bütün yönleriyle ele alarak anlaşılmayan, karmaşık, çözümünü zor olan tüm noktaları anlatır. Takip edilen bu metot sayesinde öğrenci, o bilgide alışkanlık kazanır, yani konuyu tam olarak öğrenir ve ilimdeki bilgisini mükemmelleştirir. Bu aşamada öğrencinin melekesi daha da gelişir. Sonra öğrenci tekrar başa döndürülür. Bu aşamada ilgili ilimde belli bir aşamaya gelen öğrenciye öğretmen belirsiz olan, kapalı kalan hiçbir şey bırakmaz ve her şeyi açıklayıp ortaya koyar. Böylece öğrenci o ilmi elde eder ve o ilimdeki mükemmel melekeye sahip olur (İbn-i Haldûn, 2004b:784-785). İbn-i Haldun'un *meleke kazanma* kavramı, belli bir fiilin icra edilmesi ve tekrarlanmasıyla bireyde hâsıl olan sıfat

anlamında kullanılabileceğini ifade eden Akto (2010: 6), bu görüşünü değişik bilim adamlarının aktarımları ile desteklemektedir.

İbn-i Haldûn (2004b: 785)'a göre öğrenme basitten karmaşığa, kolaydan zora, yaş ve zihin seviyesine uygun olmalıdır. Eğitici, öğrenciye zihin gücünün üzerinde ders yüklememeli, konuların dışına çıkmamalı, konuları birbirine karıştırmamalı, bilgi kirliliğine sebebiyet vermemelidir. Bir konu ya da kitap tamamlanmadan, önceki hedeflere ulaşılmadan yeni bir konuya ya da kitaba geçilmemelidir. Aksi takdirde, öğrenci hedeflenen melekeleri kazanamaz ve gittikçe eğitime karşı öğrencinin ilgisi kaybolur hatta öğrenci öğrenmeyi bırakabilir. Bundan dolayı, öğretmen, öğrencinin konuyu öğrenmeye hazır olup olmadığına (olgunluğuna ve hazır bulunuşluğuna) dikkat etmelidir.

İbn-i Haldûn (2004b: 604,784–787) öğrenme durumlarını düzenlemede sunuş yoluyla ve düz anlatımla ders işlemek yerine tartışma yöntemini kullanılmasını önermektedir. Ezberciliği eleştirerek, bu yolla yetişmiş öğrencinin uzun zaman harcamasına rağmen, eğitimde başarısız olacağını dile getirir. Bu konuda yaşadığı coğrafyadan örnekler verir. İslam dünyasının batısının ilim açısından doğusundan geride kalma sebebini batı toplumlarındaki ezbercilik yöntemine bağlar. Ona göre ezberciliğin yerini ilmi münazaralar almalıdır. Gerçekten bilgiye sahip olmak, o konuda ilmi münazara yapabilecek seviyede olmaktır. İbn-i Haldûn (2004b: 784-787)'a göre medreselerde eser ezberleme yöntemi öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini köreltir. Oysa öğretmenler öğrencilerini eleştirme ve sorgulama yeteneklerini geliştirmeye önem vermelidir. Günümüzde ezberciliğin yararlı olmadığı görüşü geniş kitleler tarafından paylaşılmaktadır. Ancak, eser ezberleme usulüne göre eğitimin hâkim olduğu medreselerde uzun süre müderrislik yapmış birinin eleştirel düşünmeyi önemsemesi oldukça ilerici bir düşünce olarak kabul edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Üst düzey yöneticilikler ve medrese hocalığı yaptığı dönemlerde eğitimle ilgi ciddi gözlemler yapmış olan İbn-i Haldûn'un kendi dönemi açısından önemli olan eğitime dair görüşlerinden pek çoğu, günümüz açısından büyük önem taşımaktadır. İbn-i Haldûn, sosyo-ekonomik yapının eğitimle ilişkilerine kendine has yaklaşımlar geliştirmiş, görüşlerinde ılımlı, demokratik bir anlayışı savunmuştur. Eğitimin *öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılmasını* savunan İbn-i Haldun'un bu görüşleri günümüz eğitim anlayışında da benimsenmekte ve uygulanmaktadır.

İbn-i Haldûn'a göre insanlar arasında zekâ ve kavrayışta doğuştan gelen bir fark yoktur. Dünya üzerinde eğitimin, bilimin ve sanatların bölgesel farklılık göstermesinin kalıtsal bir sebebi olamaz. Bu farklılıklar, bölgesel ihtiyaçlardan ve taleplerden, bilime ve sanatlara duyulan ilgi ve meraktan kaynaklanmaktadır. İnsanlar arasında yapay bir ayrımı kabul etmeyerek, günümüzde kabul gören hümanist yaklaşıma benzer görüşler ortaya koymuştur. Bireyin zekâ ve melekeler (yeti, yetenek) bakımından uygun ortamlarda gelişebileceğine vurgu yapmıştır. Bireyler arasında zekâ ve kavrayış açısından bir farklılığın olmaması gibi, ırksal ya da bölgesel bir üstünlüğün olmadığını savunan İbn-i Haldun, mevcut farklılıkların sosyal yapı, gelişmişlik düzeyi, öğretimde takip edil yöntemler vb. etkenlere bağlamaktadır.

Yaşadığı dönemde takip edilen öğretim yöntemlerine ciddi eleştiriler getiren İbn-i Haldun kendine özgü bir öğretim yöntemi geliştirmiştir. Geliştirdiği yöntem kendi devrideki diğer yöntemler gibi öğretmen merkezli olmasına rağmen, öğrencinin ön öğrenmeleri, hazır bulunuşluk düzeyi, gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Onun yöntemi, bu yönü ile öğrenci merkezli eğitimde takip edilen yöntemlere benzer özellikler taşımaktadır.

İbn-i Haldûn'un eğitim anlayışının temelinde *insan* vardır. Bu insan doğuştan bilgi ile donanık olarak dünyaya gelmemekle birlikte, doğuştan getirdiği özellikler onun bilgiyi elde etmesine uygundur. Bilim ve sanatların ancak medeni bir toplum olan şehirlerde gelişebileceğini savunan düşünür, bu yönü ile sosyoloji biliminin kurucusu olarak kabul edilebilir. Sonuç olarak İbn-i Haldun'un eğitim anlayışında *insan* önemli bir değer olarak yer almaktadır. Onun insana en az günümüz hümanist anlayışı kadar önem verdiği savunulabilir. İbn-i Haldun'un eğitim görüşleri gerektiği şekilde dikkate alınmış olsaydı doğu/İslam medeniyeti ve eğitim sistemleri batıyı takip etmek yerine, medeniyet ve eğitim alanındaki öncülüğüne devam edebilirdi.

Kaynaklar

- Akto, A. (2010). *İbn Haldûn' da eğitim ve öğretim*. e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, Genç Araştırmacılar Özel Sayısı. 07.09.2011 tarihinde <http://www.sarkiyat.org/makaleler/genc/1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayraklı, B. (1999) , *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. , İstanbul : Marmara İlahiyat Fakültesi Vakfı (İFAV) Yayınları.
- El-Husri, Safi. (2001) *İbn-i Haldûn üzerine araştırmalar* (Trc. Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları,
- Ev, H. *İbn-i Haldûn' un eğitim görüşü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ev, H. (2007). İbn-i Haldûn' un eğitim felsefesi, *Felsefe Dünyası*, 46, 273.
- İbn-i Haldûn. (2004, a). *Bilim ve siyaset arasında hatıralar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İbn-i Haldûn. (2004, b). *Mukaddime*, C. I-II, (Trc. Halil Kendir) . İstanbul: Yeni Şafak Kültür Armağanı,
- İpek, F. (2011). *İbn-i Haldûn' un eğitim felsefesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Semineri). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özden, Y.(1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Resmi Gazete, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Tarih: 24.6.1973; Sayı 14574
- Süngü, A. (2009). *İbn-i Haldûn' un eğitim felsefesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2004). *Postmodern çağ & hümanistik eğitim*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 25. 6. 2011 tarihinde <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/63.pdf> adresinden alınmıştır.

İletişim:

Zülfü DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ / Türkiye

E-posta: zdemirtas@firat.edu.tr

Materyalist Değer Eğiliminin Gelişiminde Tüketici Sosyalizasyonunun Rolü

SEHER ERSOY QUADIR

Selçuk Üniversitesi

Özet: Çağımızın hastalığı olan materyalizm, ihtiyacı olmadığı halde aşırı satın alma isteği ya da lüks tüketim mallarını elde etme arzusu ile kendini göstermekte ve maddi mallara aşırı düşkünlükle eşdeğer görülmektedir. Bireyler tüketici olarak satın alma davranış normlarını ve beraberinde materyalizmi; çocukluktan itibaren ebeveynlerini, yaşlılarını ve rol modeli olarak görev yapan diğer referans gruplarını gözlemleyerek öğrenmektedir. Dolayısıyla materyalizm; sosyal eğilimli aile etkileşimiyle, tüketim hakkında yaşlılarla sık iletişim kurmakla, televizyona uzun süre maruz kalmakla ve televizyon reklamlarını seyretmekle pozitif ilişkili görülmektedir. Ayrıca materyalist eğilimlerin gelişiminde sosyal sınıfı ve kültürü içeren sosyal faktörler ve bireysel farklılıklar (yaş, cinsiyet) da rol oynamaktadır. Bu makalede bireylerin tüketici sosyalizasyonu sürecinde ortaya çıkan materyalist değerlerin nasıl geliştiği ve materyalizmin tüketici davranışlarına olumsuz etkileri, bu konuda yapılmış çalışmalardan yola çıkarak incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Materyalist Değer Eğilimi, Tüketici Sosyalizasyonu Süreci, Satın Alma Davranışı, Referans Grupları

The Role of Consumer Socialization on Development of Materialist Value Tendency

Materialism is a disease of our age which manifests itself in needless purchases and desire for luxury products. Generally, one might say that materialism shows itself as a great fondness for material possessions. Along with materialistic consumer habits, individuals learn materialistic thought patterns as they observe their peers, parents and other role models in the contemporary society. Consequently, level of materialism is positively related with greater social interactions such as frequent interaction with peers and with exposure to television for an extended period of time. In addition, social class, culture, age and gender differences also appear to play a role in development of the materialistic tendencies. This study investigated how growth in materialistic values emerge through consumer socialization process and how materialism negatively affects consumer behaviours by comparing different studies on this subject.

Key Words: Materialist Value Tendency, Consumer Socialization Process, Purchase Behaviour, Groups Of The Reference

Günümüzde materyalist değer eğilimi, güncel tüketici kültürünün temelini oluşturmakta, satın alınan malların türünü, kalitesini ve onlara ayrılan ödeneği zaman dahilinde etkilemektedir. Materyalizm “Bir tüketicinin maddi varlıklara verdiği önem”; yüksek düzeyde materyalizm ise “Bireyin maddi varlıklara sahip olmayı yaşamının merkezi olarak görmesi ve tatmin ya da tatminsizliğin daha çok kaynağa sahip olmakla gerçekleştiğine inanması” şeklinde tanımlanır (Achenreiner, 1997: 82,83; Chan ve Prendergast, 2007: 214; Clark, Martin ve Bush, 2001: 3; Dittmar, 2005: 467; Dittmar, Long ve Bond, 2007: 336; Flouri, 1999: 708; Flouri, 2004: 743). Diğer bir ifade ile sahiplenme ve mal varlığını kontrol duyguları, nesnelere bağımlı olmaya ve materyalizme neden olmaktadır. Sahiplenmenin yanı sıra, materyalizmin bir başka dikkat çeken boyutu cömertliğe ve paylaşımına karşıt olmasıdır. Ayrıca materyalizm düzeyi yüksek olan bireylerin arkadaşlarına ve akrabalarına borç para vermeye istekli olmaları ya da kişisel bir değer olarak başkaları ile sıcak iletişim kurmaları daha az olası görülmektedir. Materyalistlerin az paylaşımcı olmalarının nedeni ise nesnelere insanların üzerinde değer vermelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle materyalistlerin diğer insanlarla olan ilişkilerinin kısa süreli ve problemlili olması beklenir (Belk, 2010: 727, 728).

Bireylerde materyalizmi tetikleyen farklı nedenler söz konusudur. Materyalizmle ilgili birinci genel kanı, materyalizmin üründe kullanım faydasının olmasından ziyade herkesçe kabul edilen ve göze hitap

eden tüketimle eşdeğer olmasıdır. Materyalistler sadece çok tüketen olarak değil, aynı zamanda “statü malları”nın veya az bulunur ürünlerin tüketimine odaklanmış görünürler (Flouri, 1999: 708). Bireyler, toplumda statü kazanma ya da bir gruba ait olma çabasıyla diğer bireylerin gözünde kendilerinin prestijlerini artıracığına inandıkları ürünler (markalı ve pahalı elbiseler, lüks otomobiller gibi) veya hizmetler (gözde tatil beldelerine gitmek, farklı ülkelere seyahat etmek gibi) için çok yüksek ödemeler yapabilmektedirler (Bayraktar ve Özkan, 2002: 19,20). Bu lüks tüketim malları, insanlar tarafından satın alınırken sosyal statü kazandıran sembolik anlamlar üstlenmektedir.

İkinci tür materyalist değer eğilimleri, duygusal ve kimlikle ilgili satın alma güdülerinde ve aşırı satın alma isteğinde temel etmenlerdir. Tüketiciler kimi zaman satın alma eyleminin duygularını ve kimliklerini tamir etmek veya geliştirmek için iyi bir strateji olduğuna inanmakta; “alışveriş yapıyorum, böylece kendimi buluyorum” veya “perakende satış terapisi” gibi popüler sloganlar edinerek, aşırı satın alma isteğini temel alan telafi edici davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca aşırı satın alma isteği duyanlar, özellikle kredi kartı kullanıyorlarsa paraya güç ve imaj gibi sembolik anlamlar da yüklemektedirler. Çünkü materyalist değerler kendine az değer verme, yaşantısından memnun olmama, refah seviyesini düşük görme ve psikolojik uyumda zayıflık gibi hislerle bağlantılı olup; bunun sonucunda satın alma isteğini kontrol edememe gibi negatif yönde psikolojik belirtiler göstermektedir. Kısaca psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığında; tüketiciler güvensizliğin üzüntü veren etkilerini azaltmak için telafi edici bir strateji türü olarak materyalizme yönelme eğilimi göstermektedir. Bu durumda mal varlığı edinmenin psikolojik işlevi, aşırı satın alma davranışı merkez alınarak incelenir ve aşırı satın alma isteği olan tüketicilerin, mal ve hizmetleri satın alırken negatif ruh haliyle ve daha az kendine saygıyla hareket ettiklerine inanılır. Dolayısıyla materyalizm, tutkulu, düşüncesizce ve dikkat çeken satın alma davranışlarıyla özdeşleşir (Chan ve Prendergast, 2007: 214-216; Dittmar ve ark., 2007: 336, 339, 467; Flouri, 1999: 709; Nguyen, 2003: 9).

Tatzel (2003) de araştırmasında tüketicilerin materyalizm düzeylerini, fiyata ilişkin davranışlarına göre “değer araştıran, fiyat araştıran ve fiyattan kaçınan” olmak üzere üç kategoride sınıflandırmıştır. Tatzel’e göre değer araştıranlar ve fiyattan kaçınanların ortak yönü paraya düşkün olmalarıdır. Farklılıkları ise fiyattan kaçınan tüketici kalite konusunda daha az endişe ile düşük fiyata odaklanırken, değer

arayanlar en küçük bir harcama için en üst düzeyde kaliteyi elde etmeye çabalamaktadır. Değer araştıranlar ile fiyat araştıranların maddi mallarla ilgili arzuları ortak olmakla birlikte; değer arayanların elde etme isteği, harcama isteksizliği ile hafifleyebilirken, fiyat araştıranlar böyle bir çatışma deneyimi yaşamazlar. Böylece, değer araştıran tüketiciler paraya düşkün ve materyalist olarak görülürken, fiyat araştıran tüketiciler paraya çok bağlı olmayan ve materyalist grubuna girmektedir. Fiyattan kaçınan tüketiciler ise harcamayı sevmedikleri için cimrilik anlamında paraya düşkün ancak materyalist değillerdir. Tatzel ayrıca dördüncü bir kombinasyonun paraya düşkün olmayan ve materyalist olmayan grubu oluşturduğunu ve bu grubun belirli bir fiyat stratejisi ile uyumlu olmadığını ileri sürmüştür.

Günümüzde teknolojik ilerleme ve ekonomik büyümeyle birlikte refah düzeyi yüksek bireyler ve gençler arasında maddi ihtiyaçların yeterli olmasından duyulan memnuniyet, materyal mallar için endişe duymaya dönüşmüştür. Böylece materyalizm gençler arasında 1960'lerden bu yana artarak devam etmektedir. Dolayısıyla tüketim kültürü, lüks tüketime ve onları satın almak için para talebine teşvik etmektedir (Clark, 2000: 47). Bu nedenle toplumun geleceğini oluşturan genç nüfuslar üzerinde “materyalizm” gibi soyut yapıların ölçümüne ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bugünün çocukları ve gençleri arasındaki materyalizm eğitimciler, ebeveynler, tüketici örgütleri ve hükümet yöneticileri arasında artan ilgiye sahip bir konudur. Çocuklara alışveriş merkezleri artan oranda cazip gelmeye başlarken, materyalizme yönelik tutumları da belirgin hale gelmiştir. Popüler olarak bilinen belirli marka spor ayakkabılar veya kıyafetler çocuklar ve ergenler için kendini ifade etme sembolü olarak görülmekte, onlar tarafından sadece arzu edilmemekte aynı zamanda talep edilmektedir. Böylece materyalist değerler lise ve üniversite öğrencileri arasında dramatik şekilde artmaktadır (Achenreiner, 1997: 83; Nguyen, 2003: 1,69). Örneğin Amerika’da lise son sınıf öğrencileri arasında sahip olmak istediklerinin oranı % 10 artmış olup, “en az iki araba”, “son moda kıyafetler”, “işgücü tasarrufu sağlayan araçlar (yıkama, kurutma makinesi, bulaşık makinesi, vb.)”, “yüksek kaliteli stereo” ve “bir tatil evi” şeklinde sınıflandırılmıştır (Clark, 2000: 47). Ayrıca Goldberg, Gorn, Peracchio & Bamossy (2003) tarafından yüksek materyalist değerlere sahip gençlerin daha sık alışveriş ve daha az tasarruf yapma davranışı sergiledikleri, son moda yeni ürünlere daha çok ilgi duydukları ve ebeveynlerini daha çok ürün satın almak için ikna ettikleri tespit edilmiştir.

Kısaca genç tüketiciler bugün satın alma tutumlarıyla ve davranışlarıyla sadece ebeveynlerini ve yaşlılarını etkileyen değil, aynı zamanda ulusal ekonomiye etkide gittikçe artan öneme sahip bir grup olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda tüketicilerin gençlik sırasında gelişen satın alma kalıplarının yetişkinlik yaşamları boyunca da devam ettiği dikkate alınması gereken bir konudur. Bu nedenle ekonomik psikoloji ve tüketici araştırmaları, materyalist değerlerin gelişiminde tüketici sosyalizasyonunun rolü üzerinde durmaktadır (Achenreiner, 1997; Belk, Mayer ve Driscoll, 1984; Chan ve Prendergast, 2007; Clark ve ark., 2001; Flouri, 1999; Flouri, 2004; John, 1999; Nguyen, 2003; Roberts, Manolis ve Tanner, 2003; Roberts, Manolis ve Tanner, 2006).

Sosyalleşme Faktörleri ve Materyalizm

Sosyal öğrenme teorilerine göre sosyalleşme; değişik sosyal ortamlarda, bireyin ailesini, arkadaşlarını, kitle iletişim araçlarını, sosyal sınıfını ve kültürünü içeren sosyal faktörlerin ve bireysel farklılıkların (yaş, cinsiyet) etkisiyle gerçekleşmektedir (Arıkan ve Odabaşı, 1992: 82; Ersoy, 2005: 46).

Tüketici sosyalizasyonu hakkında uzun süre etkisini koruyan sorunlardan birisi, modern kültürlerin çocuklarda ve gençlerde pahalı mallara bireysel mutluluk, başarı ve kendini gerçekleştirme becerisi gibi anlamlar yüklemeye özendirmesidir (John, 1999: 195). Üstelik genç insanların materyalist değerlere adapte olmaları, hayatları boyunca bireysel ve toplumsal seçimleri arasındaki dengeyi etkilemektedir. **Bu nedenle bu çalışmada**, bireylerin tüketici olarak sosyalleşmeleri sırasında oluşan materyalist değerlerine, bireysel ve sosyal faktörlerin etkileri araştırılmıştır. Söz konusu bireysel ve sosyal faktörler aşağıda olduğu gibi alt başlıklar halinde incelenebilir.

Materyalizmi Etkileyen Bireysel Faktörler

Kişinin tüketici olarak sosyalleşmesinde etkili olan başlıca bireysel faktörler; yaş ve cinsiyet olup materyalist değerleri farklı boyutlarda etkilemektedir.

Materyalizme Yaşın Etkisi

Çocuklarda materyalizmin gelişimi, maddi malların soyut anlamını, diğer bir ifade ile sosyal-sembolik değerini anlamaya başladıkları andan itibaren yaşla birlikte artmaktadır. Bu nedenle çocukların ve ergenlerin

sosyal-bilişsel kavrama düzeyleri yaşlarına bağlı olarak sürekli değiştiği için materyalizmin onlardaki gelişimini incelemek, yetişkinlere göre daha zor olmaktadır (Nguyen, 2003: 11,12). Diğer bir ifade ile bir kişinin mal varlığına sahip olmanın psikolojik değerini ve statüsünü takdir edebilmesi için soyut düşünme yeteneğine sahip olması gerekir. Benzer şekilde başka insanların belirli ürünlere sahip olma amacını anlaması için bireyin farklı perspektiflerden bakma yeteneğine sahip olması gerekir. Bu bilişsel gelişim ise çocuklarda ve ergenlerde yaşa bağlı olarak artar. Çocuklar büyüdükçe, alışveriş deneyimlerinin ve maruz kaldıkları reklamların sayısı arttıkça, tüketicilik bilgilerinin fazlaştığı; böylece materyalizme yönelik tutumların daha çok geliştiği söylenebilir. Ayrıca mal varlıkları, birinin kendini ifade etme sembolü olarak görüldüğü için büyük çocukların, daha küçük çocuklara göre materyalist tutumlara daha çok değer vermeleri olağandır (Achenreiner, 1997: 83). Bu nedenle yaş, materyalizmin gelişimini belirleyen önemli bir göstergedir.

Tüketicilerde materyalizmin gelişimi sosyal gelişim evrelerine göre üç aşamada incelenebilir. Çocuklar, gelişimleri esnasında algısal evreyi içeren 3-7 yaşları arasında mal varlıklarının değerini daha çok şeye sahip olmak gibi yüzeysel özellikler üzerine yapılandırır. Maddi malların değerini miktar olarak algılamayı esas alırlar ve biriktirmeyi, basitçe bir başkasının sahip olduğundan daha çok şeye sahip olmanın bir yolu olarak görürler. Analitik evreyi içeren 7-11 yaş aralığında ise çocuklar, ürün kategorilerini ve fiyat kavramını öğrenmekle birlikte maddelerin miktar farklılıklarını sosyal karşılaştırma becerisiyle bir avantaj olarak görürler. Bu nedenle maddi mallar için şiddetli istekler algısal evreden analitik evreye doğru artarak gelişir (John, 1999: 195,202). Nitekim Nguyen'in (2003) materyalizmin çocuklar ve ergenler üzerindeki gelişimini incelediği araştırmasında 12-13 yaşlarındaki çocuklar, 8-9 yaşlarındaki kendilerinden daha küçük çocuklara ve 16-18 yaşlarındaki kendilerinden daha büyük ergenlere göre mutlu olmak için daha çok maddi mal bildirmişlerdir.

Son aşama olan yansıtma evresinde ise 11-16 yaşlarındaki ergenler, daha ileri giderek markalama ve fiyatlandırma gibi pazarlamada kullanılan kavramlar üzerinde sahip olmanın değerini anlarlar. Malların sosyal önemini ve tüketim sembolizmini daha fazla anlamaya başlayan ergenler için materyal objeler (marka ismi, pahalı arabalar gibi) sembolik mesajlarla doludur ve bu dönemde bireyler arası ilişkileri kolaylaştıran araçlar haline gelirler. Özellikle marka aşinalığı, ergenin kendini ifade etmesiyle

bağlantılı olarak materyalizmi artıran bir faktör haline gelmektedir. Örneğin çocuklar 8 yaşından itibaren marka isimlerini telaffuz ederek pek çok markaya aşına olmaya ve tanımaya başlamakta; 12-13 yaşlarında ise birçok markaya aşına olmakla kalmayıp markanın arkasındaki imajları ve önemli karakterleri de öğrenmektedir (Chan, Zhang ve Wang, 2006: 66; John, 1999: 195,202; Nguyen, 2003). Roper ve Shah'ın (2007) 7-11 yaşları arasındaki çocukların markaya olan hassasiyetlerini inceledikleri araştırmada da benzer şekilde, daha küçük çocuklar (7-9 yaş) markaları işlevsel faydaları için istemişlerdir; örneğin “Çünkü Nike iyi kalitedir”, “Coca Cola sıcak günlerde soğukluk verir” gibi. Fakat daha büyük çocuklar (9-11 yaş) markalarla daha derin düzeyde ilişki geliştirmişler ve onları temelde sembolik nedenlerle arzu etmişlerdir: Marka isimlerinin “popüler şeyler” olduğunu düşünmüşler ve onları “zeninlik ve ünlü kişiler” le özdeşleştirmişlerdir.

Kısaca ergenlerin toplum tarafından istenen mal varlıklarını edinmekle başkalarını davranışlarıyla etkileme çabaları, onların parayla ve maddi varlıklarla ilgili isteklerinin yaşla birlikte kötüye giderek artmasına neden olmaktadır. Üstelik materyalizmin farklı düzeylerde yol açtığı kendi kendine düşünme yetilerindeki bu gelişim, önergenlik esnasında kendine saygıda azalma ve ileri ergenlik esnasında kendine saygıda artış gibi değişikliklere de yol açmaktadır. Bunun nedeni yaşça büyük ergenlerin ailelerine bağımlı olmakla birlikte kısmen de olsa iş gücüne katılmalarına, araba kullanmalarına ve sınırlı limite kredi kartına sahip olmalarına bağlanabilir (Belk, 1985: 265; Nguyen, 2003: 14; Roberts ve ark., 2006: 310). Nitekim materyalizmin çocuklarda ve ergenlerde yaşla birlikte arttığını bulan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Moschis ve Churchill (1979), 12-18 yaşlarındaki ergenler arasında 15 yaş ve üzerindeki, 15 yaşın altındakilere göre daha materyalist bulmuştur. Furnham'ın (1984) 18- 50 yaş üzerini içeren bireylerin para kullanım tutum ve alışkanlıklarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında genç insanların daha büyük yetişkinlere göre parayı güç anlamında kullandıklarını ve para konusunda daha az dikkatli ve savurgan olduklarını belirlemiştir. Flouri (2004) de 11-19 yaşları arasındaki ergenler üzerine yaptığı çalışmasında yaş ve materyalizmi pozitif ilişkili bulmuştur. Chan ve arkadaşları (2006) 17-18 yaşlarındaki ergenlerin, 11-13 yaş grubundakilere ve 14-16 yaş grubundakilere göre daha fazla materyalist tutum sergilediklerini saptamıştır. Çalışmada özellikle yaşça büyük olan ergenler maddi varlıklardan ve başarıdan daha çok hoşlandıklarını,

pahalı mal varlıklarına sahip olan insanlara hayran olduklarını ve daha çok mal varlığına sahip olduklarında kendilerini daha iyi ve daha mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir.

Diğer bazı çalışmalarda ise bireyler yetişkinlik dönemine eriştiklerinde ve ekonomik sorumlulukları arttığında materyalizm düzeylerinin azaldığı ve daha durağan hale geldiği tespit edilmiştir. Örneğin Dittmar'ın (2005) satın alma tutkusunun demografik özelliklere göre değişimini incelediği araştırmada 16-18 yaşlarındaki genç katılımcıların 35 yaş ve üzerindeki yanıt verenlere göre daha kuvvetli satın alma tutkusuna sahip olduklarını bulmuştur. Dittmar ve arkadaşlarının (2007) 16-24 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinin internet üzerinden alışveriş tutumlarını materyalizm açısından değerlendirdikleri araştırmada da benzer şekilde katılımcılardan ergenlerin (16-18 yaş), genç yetişkinlere (19-24 yaş) göre daha güçlü satın alma tutkusu eğilimi gösterdikleri saptanmıştır.

Materyalizme Cinsiyetin Etkisi

Belk ve arkadaşları (1984), ergenlik döneminde kızların giysi gibi sosyal değerlerle ilgili simgelerle daha yüksek oranda sosyalleştiğini, erkeklerin ise bağımsızlık hissi veren arabalar ve evler gibi maddi varlıkların dürtüsüyle sosyalleştiklerini savunmuştur. Nitekim Moschic ve Churchill'in (1979), Achenreiner'in (1997), Goldberg ve arkadaşlarının (2003) ve Flouri'nin (2004) çocuklar ve ergenler üzerine yaptıkları araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha büyük materyalist değerlere ve tüketim için daha güçlü sosyal motivasyonlara sahip oldukları bulunmuştur. Ancak Dittmar'ın (2005) çalışmasındaki ergenlerin (16-18 yaş arasında) materyalizm tutumlarında cinsiyetlerine göre farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Dittmar ve arkadaşlarının (2007) 16-24 yaşları arasındaki üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada da gençlerin materyalist satın alma istekleri arasında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır.

Aslında yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi materyalizm düzeyinin cinsiyete göre değişimi, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde daha az belirgin olmakla birlikte; yetişkinlikte de durum sosyal hayattaki gelişmelere göre farklılık gösterebilmektedir. Bir yandan sosyal, kişisel ve toplumsal cinsiyet kimlikleri nedeniyle kadınların çocuk bakımı, temizlik, yemek gibi ev içinde üstlendikleri sorumluluklardan dolayı kendilerini ailelerindeki finansal durum üzerinde erkeklere göre daha az söz sahibi

görmeleri ve daha az materyalizm eğilimi göstermeleri muhtemeldir. Örneğin Furnham'ın (1984) geniş bir yaş grubunu içeren bireylerin para kullanımıyla ilgili tutumlarının ve alışkanlıklarının incelendiği araştırmada erkekler paraya daha düşkünken, kadınların daha muhafazakar ve güvenlik bilincine sahip oldukları bulunmuştur. Belki de bu bulgu 25 yıldan fazla bir süre önce yapıldığı için o günün şartlarından kaynaklanabilir.

Diğer yandan geleneksel şekliyle, en azından kadın cinsiyet kimliği ile alışveriş arasında bağlantı olduğunu kabul edersek, o zaman biz kadınlar arasında satın alma arzusunun daha yüksek olmasını bekleriz. Tabii ki, bu genel eğilim bilgisayar ekipmanları gibi belirli türdeki mallar için daha az güçlü olabilir; ancak genel olarak, alışverişin, kadınlar için erkeklere göre daha güçlü, duygusal, psikolojik ve sembolik bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim Dittmar'ın (2005) araştırmasında yetişkin kadınlar, yetişkin erkeklere göre daha yüksek satın alma tutkusuna sahip bulunmuştur.

Materyalizmi Etkileyen Sosyal Faktörler

Bireyler materyalist değerlere adapte olmayı, tüketici sosyalleşimi rol modelleri olarak bilinen aile üyelerini, yaşlılarını ve televizyon programlarından tanıdıkları ünlüleri içeren danışma gruplarından, mensubu oldukları sosyal sınıftan ve kültürlerinden öğrenirler. Söz konusu iletişim boyunca tüketim değerlerinin ve tüketim mallarının kendi önem verdikleri alanlarda kabul edilebilir olduğunu kavrarlar. Bu süreçte kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olan deneyimlere, materyalist modellere ve değerlere ne kadar çok maruz kalırlarsa materyalizme de o kadar fazla eğilim gösterirler (Chan ve ark., 2006: 66; Chan ve Prendergast, 2007: 214-216; Nguyen, 2003: 11).

Materyalizme Aile Yapısının Etkisi

Materyalist eğilimli aile çevreleri, direkt ya da dolaylı olarak materyalizme teşvik edebilir. Bu çevreler ergenlikten itibaren bireyin finansal başarıya değer vermesi için öncülük edebilir ve dolaylı olarak onu maddiyatçı bir yaşama yönlendirerek gerçek ihtiyaçlarını ihmal etmesine neden olabilir. Aynı zamanda bireyler arası ilişkilerde güvensiz olma ve finansal güvensizlikle ilgili takıntılar da beraberinde gelen mutsuzluk ve özsaygı eksikliğini telafi etmek için mal varlığına yönelmeye neden olabilir. Örneğin güvensiz annelik ilişkisi veya kardeş rekabetiyle bağlantılı olarak bebeklikten gelen doyumsuzluk, baskılara karşı meydan okuyuşun ifadesi

olarak savurganlık şeklinde ortaya çıkabilir (Flouri, 1999: 709,722). Bazı araştırmacılar, çocuklarının ihtiyaçlarını tamamıyla karşılamayan ebeveynsel üslupların ve uygulamaların materyalizmle bütünleştiği ve ebeveynleriyle tüketim hakkında daha az sıklıkta iletişim kuran gençlerin daha materyalist oldukları görüşündedirler. Ayrıca tartışmaktan kaçınan, aralarında uyuma ve saygıya önem veren, sosyal eğilimli iletişim yapısında olan ailelerdeki gençlerin de materyalizmi daha yüksek düzeyde yansıttığı savunulmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin kuralcı bir davranış geliştirmeleri, gençlerde paraya eğilim tutumunu artıran önemli bir gösterge olarak nitelendirilmektedir. Çoğulcu düşünceye eğilimi yüksek olan ailelerin ise çocuklarını materyalizmin daha düşük düzeyiyle yetiştirdikleri düşünölmektedir (Chan ve ark., 2006: 30; Clark ve ark., 2001; Nguyen, 2003).

Bireylerin materyalizim eğilimlerine ebeveynlerinin etkisinin incelendiği bazı araştırmalarda ilgiye değer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Flouri (1999) tarafından 16-23 yaşlarındaki üniversite gençlerinin, ebeveynlerinin paranın nasıl yönetileceği hakkındaki öğretilerinden etkilenme düzeylerinde fark bulunmazken; gençlerin materyalizm düzeyiyle annelerinin materyalizm düzeyi pozitif ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde Goldberg ve arkadaşları (2003) alışmasında materyalizm düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının da daha fazla materyalist olma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Clark ve arkadaşlarının (2001) ergenlerin materyalizmlerine rol modellerinin etkisini inceledikleri araştırmada ise; annenin rol modeli etkisi ile ergenin materyalizm düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Buna karşın babanın rol modeli etkisi ve ergenin materyalizm düzeyi arasında önemli bir korelasyon bulunmuştur. Bu korelasyon, babanın ergenin materyalizm düzeyi üzerinde negatif etkiye sahip olduğunu diğer bir ifade ile ergenlikte materyalist görüşlerin azalmasına hizmet ettiğini göstermiştir. Chan ve arkadaşları (2006) tarafından ergenlerin materyalizm düzeylerinin incelendiği araştırmada da, ailenin ergenle tüketim hakkındaki iletişimleri, ergenin materyalizmiyle negatif ilişkiliyken; yaşıtların ergenle tüketim hakkındaki iletişimleri, ergenin materyalizmiyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu durumda ebeveynlerin materyalizimden vazgeirdikleri, yaşıtların ise materyalizme özendirdikleri muhtemel görölmüştür. Benzer nedenden dolayı ebeveynleriyle tüketim hakkında daha sık iletişimde bulunan ergenlerin daha az materyalist oldukları; yaşıtlarıyla daha sık iletişimde bulunanların ise daha çok materyalist oldukları savunulmuştur.

Materyalist tutumların gelişiminde, boşanmış ebeveynlerle yetişen genç yetişkinler de boşanmamış ebeveynlerle yetişenlere göre materyalizmi daha yüksek düzeyde gösterebilmektedir. Dağılmış aile, gençlerin materyalist tutumlarının gelişiminde hem direk hem de indirek etki meydana getirebilir. Aile parçalanmaları nedeniyle gençlerde tüketim rolleriyle ve para kazanma, daha küçük kardeşlerinin bakımını üstlenme gibi sorumluluklarla meydana gelen erken gelişim, materyalist eğilimlere etki edebilir. Çocukluk yıllarından itibaren tüketim rolleri ve sorumlulukları erken geliştiği ve bu gençler, ebeveyn rehberliği ve maddi bakım gibi pozitif desteklerden yoksun oldukları için materyalizmin direk etkisi altında kalabilirler. Üstelik aile dağılmasıyla birlikte, ebeveyn yokluğu ile oluşan psikolojik boşluğun getirdiği stresle “özel” mülkiyete sahip olma isteğine bağlı olarak materyalizm düzeyleri artabilmektedir. Böylece bu gençler, ebeveyn yokluğunun boşluğunu sembolik olarak dolduran belirli mal varlıklarından güç alarak materyalizmin indirek etkisi altında kalabilirler. Üstelik eğer boşanmış ebeveynler çocuklarını maddi mallarla etkilemek için yarışarlarsa, farkında olmadan onun materyalist eğilimlerini artırır. Bu durumda genç, sevgiyle maddi malları eşdeğer görerek yetişebilir (Flouri, 1999: 709,710; Nguyen, 2003: 5). Örneğin Rindfleisch, Burroughs ve Denton (1997) dağılmış aile modelinin bireylerin materyalizm düzeyleri üzerine etkisini inceledikleri araştırmada; dağılmış aile yapısının, 11-15 yaşları arasındaki ergenlerin materyalizmini etkilemezken, 20 ile 32 yaşları arasındaki genç yetişkinlerin materyalizmini yükselttiğini bulmuşlardır. Ayrıca Roberts ve arkadaşlarının ABD’de 2003 yılında 7-15 yaşları arasındaki çocuklara, ergenlere ve ebeveynlere uyguladıkları ve 2006 yılında 16-19 yaşları arasındaki ergenlere uyguladıkları iki ayrı araştırmada da ergenlerin materyalizm eğilimlerinin aile yapısıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Her iki çalışmada da ebeveynleri boşanmış ergenlerin, ebeveynleri boşanmamış olanlara göre mal varlığı edinmekten daha çok mutlu oldukları saptanmıştır. Bu bulgu, ergenlerin boşanmanın getirdiği stresle karşılaştıklarında materyal mallara güvenlik duygusuyla baktıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Materyalizme Arkadaş Grubunun Etkisi

Ergenlik ve gençlik dönemindeki bireyler bilişsel-sosyal gelişimleri gereği yeni bir kimlik kazanmaya ve ebeveynlerinden özerklik elde etmeye ihtiyaç duyarlar. Onlar karar vermede daha bağımsız hale geldikleri için kendi bakış açılarına değer veren ve hislerine, anlayışlarına

cevap veren bireysel ilişkiler ararlar. Özellikle büyük şehirlerdeki kariyere odaklanmış tek çocuklu ailelerde, kardeşleri olmayan ergenler, yaşlılarından onaylanma arayışı içine daha fazla girmekte ve bu da onlar için yaşıt iletişimini önemli kılmaktadır. Dolayısıyla annenin ve babanın etkisi azaldıkça yaşlıların etkisi güçlenmeye başlamaktadır. Yaşıtlardan kolay etkilenenler, başkalarının isteklerine uyum göstermede ve başkalarından edindikleri bilgiyi kabul etmede gönüllü olurlar. Bu aynı zamanda bireyin kimlik edinme ihtiyacını veya maddi varlıklar yoluyla önemli gördükleri diğer kişilerin gözünde kendi değerlerini artırma ihtiyacını yansıtmaktadır. Bu yüzden de gençlik döneminde ebeveyn etkisine göre bir diğer referans grubu olan yaşıt grubun etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu dönemde yaşlılarla iletişim sıklığı, tüketimin ve materyalizmin temel alındığı sosyal motivasyonlarla, markanın farkında olmayla ve ürün tercihi gibi faktörlerle direk ilişkili görülmektedir. Üstelik sembolik materyalizme yüksek oranda sahip olan gençler için materyalizm, yaşlılarla iletişim kurma ve belirli gruplara dahil olma vasıtası şeklinde rol oynamaktadır (Achenreiner, 1997: 84; Chan ve ark., 2006: 65; Chan ve Prendergast, 2007: 214-217; Nguyen, 2003: 6; Shim ve Ghert, 1996: 308).

Nitekim Moschis ve Churchill (1978), ergenlerin tüketim maddeleriyle ilgili olarak yaşlılarıyla kurdukları iletişim sıklığı ve materyalizm arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Bachmann, John ve Rao (1993), 6-14 yaşları arasındaki çocukların satın alma kararlarına yaşlılarının etkisini inceledikleri çalışmada da 12-14 yaş grubunu içeren daha büyük çocukların herkes tarafından kullanılan lüks ürünleri satın alırken yaşlılarından daha çok etkilendiklerini, buna karşın kişiye özel ihtiyaç ürünlerini satın alırken daha az etkilendiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Achenreiner (1997) çocuklar ve ergenler üzerindeki çalışmasında, materyalizm ile yaşıt etkisine hassasiyet arasında pozitif ilişki bulmuştur. Diğer bir ifade ile tespit edilen her üç yaş grubunda da (8, 12, 16) yaşlılarından daha çok etkilenen çocukların materyalizm puanlarının önemli oranda yüksek olduğu saptanmıştır. Flouri'nin (2004) araştırmasında da 11-19 yaşları arasındaki ergenlerin materyalizmi, yaşlılarıyla pozitif ilişkili bulunmuş olup; ergenlerin materyalizminde ebeveynlerin etkisi azaldığında yaşlıların etkisinin daha güçlü olduğu sonucuna varılmıştır. Chan ve Prendergast'ın (2007) 11-20 yaşları arasındaki ergenlerin materyalist değer eğilimlerini inceledikleri çalışmada da ergenlerin yaşlılarıyla ebeveynlerine göre daha sık

iletişimde buldukları ve yaşla tüketim hakkında iletişimin ergenlerin materyalizm değerlerini desteklediği saptanmıştır.

Materyalizme Kitle İletişim Araçlarının ve Reklamların Etkisi

Materyalist değerlere popüler kültürde sıklıkla kitle iletişim araçlarından ve reklâmlardan model alma aracılığıyla da maruz kalınmaktadır. Televizyon reklâmlarına ve programlarına maruz kalmak, materyalizme teşvik edebilir veya materyalizm, televizyon reklâmları gibi kaynaklardan değerli mallar hakkında bilgi edinmeyle artabilir. Çünkü televizyon zengin ve ünlülerin yaşantıları üzerine programları, reklâmları ve yaşlılarla sohbetleri içeren kültürel mesajlarla yağmalanmaktadır. Bu mesajlar da maddi mallara sahip olmanın, gelirin ve servetin, refahı ve yaşam kalitesini artırma yolu olarak görülmesine; mal varlığıyla veya dikkat çeken tüketimle kendini ifade etmenin önemli olduğu yargısının oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla televizyonun izlenme sıklığı, izleyenlerin tutumlarını etkilemekte; onların mükemmel olarak düşündükleri böyle bir yaşamı kendi yaşantılarıyla kıyaslamalarına neden olmaktadır. Böylece televizyona maruz kalmaları, bireylerin tüketimle ilgili sosyal motivasyonlarını ve materyalist tutumlarını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle reklamlar televizyon programları arasında en çok algılanan materyalist modeller olup reklamların çoğunda hayal edilen çekici ürünler ünlüler tarafından kullanılmakta, böylece tanıtılan ürünün kullanımı refah bir yaşam düzeyiyle özdeşleşen sosyal bir ödül olarak gösterilmektedir. Sonuçta reklamı izleyen tüketici, ihtiyacı olsun ya da olmasın tanıtılan malı ya da hizmeti satın almaya özendirilmektedir (Achenreiner, 1997: 83; Bower, 2003; Chan ve ark., 2006: 67; Clark ve ark., 2001: 30; John, 1999: 195; Kashdan ve Bren, 2007: 521).

Bu konuda yapılmış literatürü incelediğimizde, bazı araştırmalarda materyalizm, televizyon izlemekle pozitif ilişkili bulunurken (Moschis ve Churchill, 1978; Safiri, Heshmati ve Jafarnejad, 2008; Shrum, Burroughs ve Ridfleisch, 2005); diğer bazı araştırmalarda ilişkisiz bulunmuştur (Chan & Prendergast, 2007; Flouri, 1999). Flouri'ye (1999) göre televizyon izlemenin materyalizmi etkilememesinin nedeni, araştırmasında televizyon programlarını ayrı ayrı sınıflandırarak (reklamlar, müzik programları vb.) incelememesinden kaynaklanmıştır. Nitekim Chan ve Prendergast (2007) da her ne kadar televizyon izleme sürelerinin ergenlerin materyalist değer eğilimleri üzerine farklılık meydana getirmediğini bulsalar da reklamları izlemenin bu değerlerin gelişimini desteklediğini saptamışlardır. Goldberg

ve arkadaşları (2003) da yüksek materyalist değerlere sahip olan gençlerin televizyondaki reklamları izlemekten daha çok hoşlandıkları ve reklamı yapılan bu ürünlerin satın alma kararlarında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Materyalizme Sosyal Sınıfın Etkisi

Tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileyen sosyal-kültürel faktörlerden biri de, tüketicinin gelir seviyesini yansıtan, aynı zamanda tüketicinin yetiştiği çevrenin değerlerini içeren sosyal sınıftır. **Sosyal sınıf**, bir toplumun aynı değerleri, aynı ilgileri, hayat tarzını ve davranış biçimini benimsemiş alt bölümleri olarak tanımlanır. Sosyal sınıflar hiyerarşik olma özelliğine sahiptir ve aynı sosyal sınıf içerisinde yer alanların benzer davranış biçimlerine sahip olduğu kabul edilir (Arıkan ve Odabaşı, 1992: 77).

Para ve mal varlıkları kuvvetli çekim gücüne sahip olmakla birlikte, onları artırmak için bireyin yüksek refah düzeyi ile ilişkili olan sosyal durumunu gerektirmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki mutlu azınlık, nadide ve lüks malları tüketerek herkesin dikkatini üzerlerine çeken bir yaşam standardına sahiptirler. Yeni ve pahalı olan mal ve hizmetler önce bu sınıf tarafından denenmekte ve göstermelik tüketim içine girerek zamanla toplumun diğer kademelerine geçmektedir (Acar, 2000: 39). Böylece lüks tüketim malları, insanlar tarafından satın alınırken sosyal statü kazandıran sembolik anlamlar üstlenmekte, sosyo-ekonomik düzeyi düşük insanlar tarafından sıklıkla refah ve statü, mutluluğun anahtarı olarak görülmektedir. Dolayısıyla fakir ülke insanların, zengin ülke insanlarına göre; kötü ekonomik zamanlarda yetişen jenerasyonun da refah zamanlarda yetişenlere göre paraya daha eğilimli olmaları ve materyalist değerlere daha çok önem vermeleri olağan görülmektedir (Bower, 2003; Kashdan ve Breen, 2007: 522).

Benzer şekilde Furnham'ın (1984) İngiltere'deki yetişkinlerin para kullanımını üzerine yaptığı araştırmada düşük gelirli ve düşük eğitilmiş insanların paraya daha düşkün oldukları, özellikle orta dereceli okulu bitirmiş olanların daha yüksek eğitilmişlere göre parayı daha çok güç anlamında kullandıkları saptanmıştır. Burroughs ve Rindfleisch (2002) de Amerika Bileşik Devletleri'nde yaşayan ve farklı ırkları temsil eden üniversite öğrencisi gençler ve daha büyük yetişkinler üzerinde materyalizm ile tüketici refahı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada maddi malları edinmeye ve mülkiyete odaklanmanın, refah düzeyi ile negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kashdan ve Breen (2007)

de, ABD'deki üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada materyalist değerlerin farklı bakımlardan refah düzeyiyle ilgili olduğunu saptamışlardır. Mokhtarian, Ory ve Cao (2009) ABD'deki tüketicilerin alışverişle ilgili tutumlarını inceledikleri araştırmada da farklı alışveriş yaklaşımları (alışveriş düşkünleri, pratik ve eğlence odaklılar, zaman kıtlığı yaşanlar, muhafazakarlar vb.) arasında en büyük payı (2/3) “materyalist olmayan yeşilciler” almış olup (% 65), en yüksek iki hane halkı gelir gruplarını kapsamıştır. Katılımcılar arasında yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil edenlerin neden diğerlerine göre materyalist olmadıkları farklı bakımlardan açıklanmıştır. Materyalist olmayanların; (1) gelirlerinin oldukça büyük bir bölümü maddi mallar için harcanmak yerine yatırım veya hibe yardımına aktarmış olabilecekleri, (2) kendilerini benzer gelire sahip bile olsa yüksek harcama yapan akranlarıyla karşılaştırarak materyalist olmadıklarını düşünebileceklerini veya (3) belki de kendi yüksek gelirliilerini diğer daha düşük ekonomik durumdakilerle karşılaştırmaktan kaynaklanan sosyal arzu edilir bir önyargıyla yanıtlarında daha duyarlı ve hassas davranmış olabileceklerini ileri sürmüşlerdir.

Bu nedenle düşük sosyal sınıftaki ergenlerin yüksek sosyal sınıftaki ergenlere göre mülkiyet için istekte bulunmaları daha olası görülmektedir. Çünkü onlar için daha fazla mülke sahip olmak veya daha fazla tüketim, başarı göstergesi anlamına gelmektedir. Yüksek sosyal sınıftaki ergenlere göre ise mülkiyet güçlük çekilmeden elde edildiğinden dolayı prestij veya başarı için yeterli bir kriter olarak görülmemektedir (Belk ve ark., 1984: 388). Nitekim Nguyen (2003) tarafından ABD'de yaşayan 8-18 yaşları arasındaki çocuklarda ve ergenlerde materyalizmin gelişimini incelediği araştırmada düşük gelirli ailelerden gelen çocukların ve ergenlerin, yüksek gelirli ailelerden gelenlere göre daha fazla materyalist olma eğilimi gösterdikleri bulunmuştur. Benzer şekilde Goldberg ve arkadaşlarının (2003) ABD'deki 9-14 yaşları arasındaki ön ergenler üzerine yaptıkları araştırmada da düşük aile gelirine sahip hane halkından gelen gençler, yüksek aile gelirine sahip olanlara göre daha materyalist bulunmuştur. Roper ve Shah'ın (2007) Kenya ve İngiltere'deki 7-11 yaşları arasındaki çocukların markaya olan hassasiyetlerini inceledikleri araştırmada da çocukların son moda markaları popüler olarak nitelendirme ve onlara sahip olmayı isteme nedeni olarak bu markaların kaliteli olduğunu ve aynı zamanda onları zengin ve ünlü kişilerin kullandıklarını düşünmeleri gösterilmiştir. Ayrıca markaya sahip olmanın düzeyleri, örneklem grubu düşük gelirli ailelerden oluşmasına rağmen yüksek bulunmuş; markalar,

çocuklar tarafından lüks değil gerekli maddeler olarak görülmüştür. Çocukların yoksulluklarını ayırt etmede markayı kullandıklarını ve düşük gelirli markaları, kendi sosyal hiyerarşilerini yükseltme yolu olarak gördükleri kanıtlanmıştır.

Moschic ve Churchill (1979) ise ABD’de yaşayan düşük sosyal sınıftaki ergenlerin daha az materyalist tutumlar geliştirirken, kendi yaşlarında olan orta sosyal sınıftaki ergenlerin daha güçlü materyalist değerlere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Shim ve Ghert (1996) tarafından ABD’deki gençlerde alışveriş yaklaşımının incelendiği araştırmada da orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden İspanyol gençlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Yerli Amerikalı ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Beyaz Amerikalı gençlere göre rekreasyonel faaliyetleri içeren hazcı alışverişe daha çok eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Söz konusu araştırmadaki İspanyol gençler her ne kadar diğer iki ırka göre tüketim hakkında ebeveynleriyle daha fazla iletişimde bulunsalar da; karşılaştıkları moda ürünlerin ve markaların farkında olduklarını göstermekten daha çok hoşlandıkları dolayısıyla materyalist davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen her iki çalışmada da (Moschic ve Churchill, 1979; Shim ve Ghert, 1996) orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen bireylerin alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelenlere göre daha materyalist olma eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Bunun nedeni bireylerde var olan takdir görme ve statülerini yükseltme isteği ile bir üst sosyal tabakada yer alan tüketim anlayışının benimsenmesiyle açıklanabilir. Üstelik orta sosyo-ekonomik düzeydeki tüketiciler, alt sosyo-ekonomik düzeydekilere göre ekonomik yönden nispeten daha iyi durumda oldukları için satın alma eylemlerinde bütçeye uygunluğu ve yakışanı tercih etmenin yanı sıra zaman zaman zevklerine göre alışveriş yapma isteklerini de ön plana çıkarabilirler (Ersoy, 2002: 50,51). Özellikle de başkalarıyla sosyal karşılaştırmayı sık yapan tüketicilerde gösteriş amacıyla materyalist duyguların ön plana çıkması daha muhtemel görülebilir.

Materyalizme Kültürün Etkisi

Kültür; tutum, düşünce, inanç, yargı, dil, din gibi bireylerin sahip oldukları değerlerden oluşur ve öğrenme süreci ile bir nesilden diğerine aktarılır. Kültür toplumu oluşturan bireylerin davranışlarını belirlediği için tüketim ve tasarruf alışkanlıklarını ve davranışlarını da etkiler. Dolayısıyla toplumda çoğunluğun kabul ettiği değer yargıları, ürün grupları arasında

neyin değersiz, neyin değerli olduğu seçimine belli bir düzeye kadar şekil verebilecektir. Örneğin, İslam kültüründe domuz etinin yenmemesi gibi (Arıkan ve Odabaşı, 1992: 80-82).

Kültür aynı zamanda toplumsal, politik gelişmeler ve teknolojik atılımların etkisinde kalır. Kültürel bir olgu olan materyalizm, sosyal araştırmacılar (Tatzel, 2003: 413; Iadova, 2007) tarafından bir manevi boşluk, çevresel bozulma ve sosyal eşitsizlik gibi rutin çağımızın belirleyici özelliği olarak görülmektedir. Materyalizmin söz konusu olumsuz etkileri yapılan araştırmalarda da gün ışığına çıkmaktadır. Örneğin Chan ve arkadaşları (2006) Çin'deki ergenler arasında materyalizmin gelişimini inceledikleri çalışmada, kültürlerinin geleneksel özelliklerine (tutumluluk, dindarlık, grup çalışmasına yatkınlık, sosyal uyum, iyi davranış vb.) aykırı olarak yanıt verenler arasında materyalizm düzeyini yüksek bulmuşlardır. Bunun nedenini de şiddetli kıtlık yıllarında doğan Çinli ebeveynlerin geçmişte yaşadıkları zorlukların acısını telafi etmek amacıyla ülkedeki tek çocuk politikasının da etkisiyle çocuklarını maddi zenginlik içinde yetiştirmeye çalışmalarına ve onlar için yüksek beklentilere sahip olmalarına bağlamışlardır. Iadova (2007) da çalışmasında Sovyetler Birliği'nde yaşayan 17-25 yaş grubundaki geç ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki Rus gençlerin büyük çoğunluğunun, manevi değerlerden ziyade maddi değerlere yönelme eğiliminde olduklarını saptamıştır. Araştırmada Rus gençlerinin zengin ve ünlü olma istekleriyle ön plana çıkan "modern insan" modeli ile daha çok örtüştükleri, dolayısıyla geleneksel değerlerden uzaklaşmaya başladıkları yargısına varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bireylerin materyalist değerlere adapte olmaları, hayatları boyunca tüketim tercihlerindeki dengeyi olumsuz etkilemekte; bütçelerini aşarak yaşamlarını borç içinde geçirmelerine neden olmakta ve paylaşım, yardımlaşma gibi kültürümüzden gelen geleneksel değerlerin yok olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle maddi malların sosyal statüyü ve kendini ifade etmeyi beraberinde getirdiği inancının kontrol altına alınması gerekmektedir. Bu bağlamda çocukların ve gençlerin materyalist değer eğilimlerini azaltmak için öncelikle ailelere büyük görev düşmektedir. Unutulmamalıdır ki aileler bu konuda yeterli bilince sahip olurlarsa, iletişim yoluyla arkadaşlar ve kitle iletişim araçları gibi diğer referans gruplarının çocukları üzerindeki materyalist eğilimli etkilerini azaltabilirler. Ayrıca çocuklar ve gençler arasında materyalist görüşler

sıklıkla marka ismi yoluyla satılan ürünleri, yüksek fiyatlı ürünleri veya bilinen ürünleri satın almayla ve edinmeyle eşdeğer görülür. Bunun için ebeveynler, çocuklarına yüksek fiyatlı ve bilinen markalı maddi malları edinmenin içsel memnuniyetinden ziyade ürünün yararı ve değeri üzerine odaklanmalıdır.

Ebeveynleri materyalizmin olumsuz sonuçları konusunda bilgilendirmek ise sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerin öncelikli amaçları arasında yer almalıdır. Sivil toplum örgütleri ve üniversiteler tarafından verilebilecek sempozyumlar ve konferanslar yoluyla kaynaklarımızı aşırı oranda tükettiğimizde gelecek nesillerin yaşama alanını kısıtlayacağımız; sürdürülebilir tüketim adına ihtiyacımızı karşılayacak kadar tüketim yapmamız gerektiği anlatılmalıdır.

Eğer çocuklar ve ergenler küçük yaşlarda bilinçli tüketici kimliğine yönelik olarak aileleri, yakın çevreleri ya da okul tarafından eğitilmezlerse, yakın gelecekte tamamıyla acemi tüketiciler olarak yetişeceklerdir. Medyada gördükleri özendirici reklamlar ve bankaların sunduğu kolay kredi imkanı ile kazanmadan harcama alışkanlığı edineceklerdir. Bu nedenle ilköğretim okullarında medya okur yazarlığı eğitimi verilerek, tüketicilerin çocukluk ve ön ergenlik çağlarından itibaren televizyon programlarının ve reklamlarının niyetini çok yönlü görebilmeleri sağlanmalıdır. Böylece bireyler çocukluk döneminden itibaren mal ve hizmetleri belirli bir gruba dahil olmak için değil, ihtiyaçlarını karşıladığı için satın alma alışkanlığı edinebilirler.

Kaynaklar

- Acar, A. (2000). Gösteriş tüketimi. *Standard*, 39 (457), Ocak, 38-50.
- Achenreiner, G. B. (1997). Materialistic values and susceptibility to influence in children. *Advances in Consumer Research* (24), 82-88.
- Arıkan, R. & Odabaşı, Y. (1992). *Tüketici davranışı ve tüketicilik bilinci*. (Ed. H. Gürgen). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını (No: 646/321).
- Bachmann, G. R., John, D. R. & Rao, A. R.. (1993). Children's susceptibility to peer group purchase influence: An exploratory investigation. *Advances in Consumer Research*, 20, 463-468.
- Bayraktar, M. & Özkan, Y. (2002). Gösterişe yönelik tüketim davranışları. *Standard*, 41 (490), 18-20.
- Belk, R. W. (1985). Materialism: Trait aspects of living in the material world. *Journal of Consumer Research*, 12 (3), 265-279.
- Belk, R. (2010). Sharin. *Journal of Consumer Research*, 36 (February), 715-734.

Belk, R., Mayer, R. & Driscoll, A. (1984). Children's recognition of consumption symbolism in children's products. *Journal of Consumer Research*, 10, 386-397.

Bower, B. (2003). Buyer beware: Some psychologists see danger in excessive materialism. *Science News*, Sept 6, 2003

Burroughs, J. E. & Rindfleisch, A. (2002). Materialism and well-being: a conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research*, 29 (December), 348-370.

Chan, K., Zhang, H. & Wang, I. (2006). Materialism among adolescents in urban China. *Young Consumers*, 1, 64-76.

Chan, K. & Prendergast, G. (2007). Materialism and social comparison among adolescents. *Social Behavior and Personality*, 35 (2), 213-228.

Clark, Terry N. (2000). Is materialism rising in America? *Society*, September/October, 47-48.

Clarck, P. W., Martin, C. A. & Bush, A. J. (2001). The effect of role model influence on adolescents' materialism and marketplace knowledge. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 9 (4), 27-35.

Dittmar, H. (2005). Compulsive buying - a growing concern? An examination of gender, age, and endorsement of materialistic values as predictors. *British Journal of Psychology*, 96, 467-291.

Dittmar, H., Long, K. & Bond, R. (2007). When a better self is only a button click away: associations between materialistic values, emotional and identity-related buying motives, and compulsive buying tendency online. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (3), 334-361.

Ersoy, S. (2002). Ailenin tüketim davranışlarına gösteriş tüketiminin etkileri. *Standard*, 41 (497), 49-54.

Ersoy, S. (2005). Ergenlikte tüketici sosyalleşimi. *Standard*, 44 (521), Mayıs, 46-53.

Flouri, E. (1999). An integrated model of consumer materialism: can economic socialization and maternal values predict materialistic attitudes in adolescents? *Journal of Socio-Economics*, 28 (6); 707-724.

Flouri, E. (2004). Exploring the relationship between mothers' and fathers' parenting practices and children's materialist values. *Journal of Economic Psychology*, 25 (6), 743-752.

Furnham, A. (1984). Many sides of the coin: The psychology of money usage. *Personality and Individual Differences*, 5 (5), 501-509.

Goldberg, M. E., Gorn, G. J., Peracchio, L. A. & Bamossy, G. (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of Consumer Psychology*, 13 (3), 278-288.

Iadova, M.A. (2007). The behavioral attitudes of young people of the post-Soviet generation. *Russian Education and Society*, 49 (8), 68-89.

John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, 26 (December), 183-213.

Kashdan, T. B. & Breen, W. E. (2007). Materialism and diminished well-being: experiential avoidance as a mediating mechanism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (5), 521-539.

Mokhtarian, P. L., Ory, D. T. & Cao, X. (2009). Shopping-related attitudes: a factor and cluster analysis of Northern California shoppers. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 36, 204- 228.

Moschis, G. P. & Churchill, G. A. (1978). Consumer socialization: a theoretical and empirical analysis. *Journal of Consumer Research*, 15, 599-609.

Moschic, G. P. & Churchill, G. A. (1979). An analysis of the adolescent consumer. *Journal of Marketing*, 43, 40-48.

Nguyen, L. T. (2003). *Growing up in a material world: in investigation of the development of materialism in children and adolescents*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota, Doctor of Philosophy.

Rindfleisch, A., Burroughs, J. E., & Denton, F. (1997). Family structure, materialism, and compulsive consumption. *Journal of Consumer Research*, 23, 312-325.

Roberts, J. A., Manolis, C. & Tanner, J. F. (2003). Family structure, materialism, and compulsive buying: a reinquiry and extension. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 31 (3), 300-311.

Roberts, J. A., Manolis, C. & Tanner, J. F. (2006). Adolescent autonomy and the impact of family structure on materialism and compulsive buying. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14 (4), 301-314.

Roper, S. & Shah, B. (2007). Vulnerable consumers: the social impact of branding on children. *Equal Opportunities International*, 26 (7), 712-728.

Safiri, K., Heshmati, S. & Jafarnejad, Z. (2008). Study of social and cultural factors on youth attitudes towards material values in Iran. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5 (9), 968-975.

Shim, S. & Gehrt, K. C. (1996). Hispanic and native American adolescents: an exploratory study of their approach to shopping. *Journal of Retailing*, 72 (3), 307-324.

Shrum, L. J., Burroughs, J.E. & Ridfleisch, A. (2005). Television's cultivation of material values. *Journal of Consumer Research*, 32, 473-479.

Tatzel, M. (2003). The art of buying: coming to terms with money and materialism. *Journal of Happiness Studies*, 4, 405-435.

İletişim:

Seher Ersoy QUADIR

Selçuk Üniversitesi,

Sanat ve Tasarım Fakültesi, Konya

E-posta: seherers@gmail.com

İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula, Aileye ve Sosyal Çevreye İlişkin Değer Yargıları

HAMİT ÖZEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

HATİCE GÜLEŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

AHMET AYPAY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet: Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğrencilerinin okula, aileye ve sosyal çevreye ilişkin değer yargılarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yapılandırılmıştır. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup; katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada üç farklı il ele alınarak, toplamda yirmi dört öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Sonuçlara göre birinci kademe öğrencilerinin değer yargılarının oluşmasında aile ve öğretmen belirleyiciyken; ikinci kademede arkadaş çevresi daha etkilidir. Dürüstlük, güven, paylaşımlar ve sevgi; okul, aile ve sosyal çevre için ortak değerlerdir. Teşvik konusunda ailede babalar daha etkiliyken; okul müdürüne yönelik görüşler, şehirlere göre değişmektedir. Ayrıca öğrenciler genel olarak sosyal adaletten ve genel iyiden yanadır.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Değerler Eğitimi, Değer Yargısı

Abstract: The aim of this research is to determine the values of primary school students on family, school and social surroundings. Research is conducted in qualitative research. This study was conducted in the 2010-2011 academic year, with 24 students from Istanbul, Eskişehir and Afyon. The students responded open-ended questions, prepared by experts, based on the selected values from Schwartz's Value Inventory. Results were analyzed with descriptive analysis. As a result; when first grade students' values are forming, families and schools are influential. Friends, however, are a main factor for shaping the second grade students' values. Honesty, trust, sharings and love, school, social ambiance are common values. When supporting children, families are more influential and more effective, but perceptions for principals' support vary according to cities. Students value social justice and general common good.

Key Words: Values, Values Education, Value Judgement

Değerler, kültürlerin oluşturulmasında, devam ettirilmesinde ve toplumlar arasındaki farklılıklarda önemli rol oynamaktadır. Turan ve Aktan'ın (2008) belirttiği gibi değerler, davranışlarda ve tercihlerde belirleyici olup; sosyal bütünlüğün ayrılmaz ögesidirler. Bunun yanında değerler sistemi, bir toplum için ayrıcalık yaratan standartlar bütünüdür. Bu standartlar davranışları belirleyen ve toplumsal yaptırımları başlatan olgulardır. Bu olgular ileriye dönük ve amaç güdümlü davranışlar olup; geçmişten yararlanarak geleceğe yönelik davranışlarda olumlu değişimlere neden olur (Rokeach, 1979). Değerler, kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen sözcüğün tanımında ortak bir noktada buluşulamamıştır (Abrams ve vd. 1992; Barker ve arkadaşları, 1992; Özgüven, 2007). Değerler, insanlar tarafından defalarca tekrarlanan, toplum tarafından onaylanan, bireylerin gurur duyarak sergiledikleri inanç, tutum ve duygulardır (Raths ve vd. 1966). Bir başka tanıma göre değerler, genel davranışları yönlendiren, karar verirken veya eleştirirken yol gösteren, dürüstlük ve kişiliği belirleyen ilkeler, inançlar ve yaşam görüşüdür (Halstead, 1996). Bireylerin değer sistemlerinin gelişmesinde sosyal çevre haline gelmiş kitle iletişim araçları, aile, akran ilişkileri ve okul etkili olabilmektedir (Sevinç, 2006). Başka bir deyişle bireylere ailede başlayan değer aktarımı, sosyal çevre etkisiyle birlikte okul yaşantısında devam etmektedir. Dolayısıyla toplum yapısında yerleşik olan değerleri, bireylere aktarım sürecinde okulun önemi büyüktür. Ekşi ve Katılmış (2011)' e göre, bireyin mutluluğu, toplumsal yaşamın insana yaraşır bir şekilde devam etmesi sahip olunan değerlere bağlıdır ve bu değerleri oluşturup, öğrencilerin içselleştirmesini sağlamak okulların

resmi görevleri arasında olduğu gibi bir anlamda okulların varlık nedenide bu anlayıştır. Değerler ve eğitim ilişkisiyle ilgili olarak Turan ve Aktan'a (2008) göre okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır ve her okulun kendine özgü değerleri vardır. Haldane (2004) ise kültür, eğitim ve değerlerin ayrılmaz bir bütün olduğunu vurgulayarak, değerlerin eğitimde önemli bir konu olduğunu ve kültürün bir parçası olarak eğitim yoluyla aktarıldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan değerler, hem eğitim teorilerine hem de eğitim uygulamalarına iki açıdan temel teşkil etmektedir: Birinci açıdan okul, öğrencilere değerler eğitimi veren en önemli etkidir; ikinci açıdan ise okullar toplumun aynasıdır. Bu yüzden okullarda topluma yararlı, nitelikli bireyler yetiştirmek için değerler eğitimine vurgu yapılır (Halstead, 1996). Genel anlamda okulların ahlaki yönden toplumun istediği niteliklere sahip, iyi karakterli bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bunun temelinde ise eğitimin nihai hedefi olan topluma yararlı, iyi bir vatandaş yetiştirme amacı yer almakta olup; bununla ilgili olarak Dewey (2007) eğitimin ideal hedefinin öğrencilerde özdenetim gücünün yaratılması olduğunu ifade etmiştir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumlarda olumlu mevcut değerlerin yozlaşması söz konusudur ve değer kaybı denilen karmaşaya insanlar sürüklenmektedir. Toplumsal yaşamdaki değişimlere paralel olarak ailedeki bir takım geleneksel değerlerin de dönüşüm sürecinden geçmesi, birçok çocuğun yerel değerlerden yoksun olarak büyümesine yol açmaktadır (Sevinç, 2006). Bu nedenle topluma yararlı, iyi karakterli vatandaşlar yetiştirmek için, toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde okullarda “değerler eğitimi” ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda MEB tarafından okullarda öğrencilere temel değerleri kazandırma sürecinde çeşitli proje etkinliklerinde öğrenci merkezli çalışmaların yapılması teşvik edilmektedir. Bu doğrultuda Haydon (1997), öğretmenlerin örnek olabilmeleri ve öğrencilere ahlaki doğruları gösterebilmeleri açısından gerekli niteliklere sahip olmalarının önemine dikkati çekmiştir. Kılıççı (1992) ise, değerler karmaşasında toplumun kendi bütünlüğünü koruyabilmesi açısından, okulda değerlerle ilgili yaşantıların çocuğun gelişim düzeyine göre tartışılmasını ve bunların günümüz koşullarına uygun olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda birlik ve beraberlik içinde, üretken bir toplum inşasında, bireylerin sahip olması gereken temel değerlerin önemine ilişkin; değerlerin öğrenci boyutunda ilköğretim basamağındaki sorgulanışı, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu

doğrultuda araştırmada Schwartz'ın (1992) tanımladığı, bireyin yaşamını yönlendirmede rol oynayan “on değer tipi” temele alınmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında pek çok araştırmaya da temel oluşturan söz konusu değer tipleri özetlenecek olursa; “güç (power)”, sosyal statü, prestij ve insanlar üzerindeki hakimiyetin önemini ortaya koyar; “başarı (achievement)”, kişisel başarıyı belirtir; “haz alma (hedonism)”, zevk ve yaşamı sevmekle ilgilidir; “teşvik (stimulation)”, yaşamın mücadele yönüyle ilgilidir; “kendini yönlendirme (self direction)”, düşünce ve eylemlerde bağımsızlığı ortaya koyar; “evrenselcilik (universalism)”, genel iyiden yana olmayı ifade eder; “yardımseverlik (benevolence)”, başkalarının yararını korumakla ilgilidir; “geleneksellik (tradition)”, kültür etkilerini taşıyan görüşlerdir; “uyum (conformity)”, topluma uyum gösterme yeteneğini anlatır; “güvenlik (security)”, sosyal ilişkilerde ve toplumsal anlamda güven ve istikrar ile ilgili değerlerdir. Değerlerle ilgili ülkemizde yürütülen araştırma sayısı gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın, ilköğretim öğrencilerinin okula, aileye ve sosyal çevreye yönelik değer yargılarını bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyması; buna bağlı olarak araştırma sonuçları ve bu doğrultuda getirilecek öneriler bakımından yararlı olacağı tahmin edilmektedir.

AMAÇ

Bu araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerinin, okula, aileye ve sosyal çevreye ilişkin değer yargılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin okul, aile ve sosyal çevreye ilişkin değer yargıları nelerdir?

2-Farklı şehirlerde eğitim gören öğrencilerin okul, aile ve sosyal çevreye ilişkin değer yargıları nasıldır?

3-Öğrencilerin okula yönelik değer yargılarını belirleyici etkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” desenindedir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ele alınan olgu, öğrencilerin okula, aileye ve sosyal çevreye yönelik değerleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında eğitim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çeşitliliği sağlayabilmek için araştırma İstanbul, Eskişehir ve Afyonkarahisar’da yürütülerek, her bir şehirde öğrenciler birden sekizinci sınıfa kadar farklı okullardan seçilmiştir. Buna göre her şehirde sekiz öğrenci olmak üzere toplamda 24 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin 13’ü erkek 11’i kızdır, yaşları ise 8 ile 14 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları iki alan uzmanı tarafından incelenerek kapsam geçerliliği gözden geçirilmiştir. Düzenlenen sorular doğrultusunda 4 öğrenciyle ön görüşmeler yapıldıktan sonra 14 açık uçlu soruyla görüşmelerin yapılması uygun görülmüştür. Görüşme süresi 20-30 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmelere ait ses kayıtları, öncelikle bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazı haline getirilen görüşme kayıtları üzerinde, her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar arasında kodlara ilişkin fikir birliği sağlandıktan sonra yeniden kodlar belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kodlamalar temalaştırılmıştır. Bu temalar Schwartz’ın belirlediği değer tiplerine göre belirlenerek, araştırma verileri kapsamında altı değer tipi ele alınmıştır. Sonrasında temalar altındaki kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı tekrar gözden geçirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü

alınmıştır. Alan uzmanından, belirlenen kodları temalarla eşleştirmesi istenmiştir. Alan uzmanının yaptığı eşleştirmeye, araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak, araştırmanın güvenilirliğine yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi formülü “kullanılmıştır. Buna göre uyum % 95 olarak hesaplanmıştır. Böylece istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlandığı görülmüştür. Verilerinin çözümlenmesinde ise “betimsel analiz tekniği” kullanılmıştır. Bulgular geçerliliği sağlamak açısından, alt amaçlar çerçevesinde doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. İfadelerin kime ait olduğunu belirtmek için öğrenci isimleri verilmemiş, bunun yerine öğrencinin bulunduğu şehrin ilk harfi ve kaçınıcı sınıfta okuduğu, örnekteki gibi (İ.İ.: İstanbul, 5.sınıf öğrencisi) kodlanmıştır.

BULGULAR

Temalar altında çözümlenen veriler, öğrenci görüşlerine ait alıntılarla desteklenerek araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur.

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okula Yönelik Değer Yargıları

Öğrencilerin okula yönelik değer yargılarını belirleyebilmek için öğrenci ifadeleri, güvenlik (security), güç (power), başarı (achievement), haz alma (hedonism), teşvik (stimulation), evrenselcilik (universalism) başlıkları altında analiz edilmiştir.

Güvenlik

Okulun öğrenci açısından anlamına yönelik, öğrencilere “*Okulunu neye benzetirsin ve okul senin için ne anlam ifade eder?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda okul için; çocuk yuvası, kitap, ev, aile, bilgi yuvası, eğitim aracı, eğitim yuvası, en iyi dostluğun bulunduğu yer, market, tatil köyü ve içinde bilgi olan bina benzetmelerinin yapıldığı görülmüştür. Frekans dağılımına göre yirmi iki öğrenci okula ilişkin olumlu benzetmeler yaparken; olumsuz olarak nitelendirilebilecek “kafes” benzetmesi iki öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Öğrenci görüşleri, daha çok okulun aile ortamı gibi görülmesi ve bilgi edinilen bir yer olması üzerinde birleşmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin tamamı okulun hayata hazırlama ve meslek kazandırma yönüne dikkati çekmişlerdir. İfadeler doğrultusunda öğrencilerin okulun önemine dair, olması gereken

bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler okulun koruyucu yönünü vurgulayarak, kendilerini okulda güvende hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bunların yanında ifadelerden güzel konuşmayı, yazmayı öğrenmek ve arkadaş ortamında bulunmak açısından okulun öğrenciler açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Verilen cevaplara ilişkin bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Okulumu “zırh”a benzetiyorum. Her şeyden korunuyorum, herkes beni koruyor. Sıcak ortam zırh gibi sıcak tutuyor. (A₆)”, “Okulu, bilgi yuvasına, evime benzetirim. Ben okulumu seviyorum çünkü okul bizim yuvamız gibi, eğitim görüyoruz, yazı yazmayı öğreniyoruz. (İ₃)”, “Okulumu kitaba benzetebilirim. İçinde bilgiler var. Okul kitap okumak gibi bir şey. Öğretmenler o bilgileri bize sunuyor, arkadaşlarım da o kitabın eğlenceli yerleri. (İ₇)”, “Okul benim için çok önemli çünkü büyüyünce bir meslek sahibi olmama yardımcı olacak. (A₄)”, “Okul bizi hayata en iyi şekilde hazırlamaya çalışır. (E₈)”

Okula yönelik olumsuz görüş belirten iki öğrenci ise bunun sebebine yönelik öğretmen davranışlarını ve okulda eğlenceli aktivitelerin azlığını ileri sürmüştür. Buna ilişkin bir öğrenci ifadesi şöyledir: “Okulu kafese benzetebilirim. Okulu genel olarak sevmiyorum. Eğlence varsa seviyorum. Sınıfta hatanı gören ve bunu gıcıklık olarak yapan öğretmenleri sevmiyorum. (E₆)”

“Okulda en çok kime güvenirsin? Neden?” Sorusuna öğrenciler öğretmen veya arkadaş cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplara yönelik frekans dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okulda En Çok Güvenilen Kişiye Yönelik Frekans Dağılımları

Şehirler		Öğretmen (f)	Arkadaş (f)
İstanbul	1.kademe	3	2
	2.kademe	1	2
Eskişehir	1.kademe	4	1
	2.kademe	3	-
Afyonkarahisar	1.kademe	4	1
	2.kademe	3	-
Toplam		18	6

Tablo 1’e göre her üç şehirde de öğrencilerin çoğu okulda öğretmenlerine güvenmektedir. Dağılımlar incelendiğinde katılımcılar arasında, Eskişehir ve Afyonkarahisar’da ikinci kademe öğrencilerinin

tamamının öğretmene güvendiği; İstanbul’da ise ikinci kademe öğrencilerinin daha çok arkadaşına güvendiği görülmektedir. Yapılan açıklamalara göre öğretmenin kızmaması, öğrenciye olumlu yaklaşması, öğrenciyi dinlemesi ve sevmesi, açık sözlü olması, sır saklaması ve yalan söylememesi öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Buna yönelik alıntıların bazıları şunlardır: “Öğretmenime güvenirim çünkü sır tutar. (A₄)”, “Çünkü öğretmenim güvenebileceğim birisi, hiç kızmaz bana, çok iyidir. (İ₃)”, “Öğretmenime güveniyorum, çünkü beni seviyor. (A₅)”, “Rehber öğretmene ve öğretmenime güvenirim. Çünkü onlar beni anlıyor, seviyor ve dinliyor. (E₅)”, “Öğretmenime güvenirim. Çünkü olaylara iyi bakıyor, açık sözlü birisi. (A₆)”.

Okulda en çok arkadaşına güvendiğini ifade eden öğrenciler, ise arkadaşlarına alışmış olmayı ve onlarla iyi anlaşmayı sebep göstermişlerdir. Bunu anlatan bazı alıntılar şöyledir: “Çünkü onunla ben birinci sınıftan beri arkadaşız, birbirimize çok alıştık. (İ₅)”, “En iyi arkadaşıma güvenirim, çünkü benimle hiç kavga ettiği olmadı, hiç tartışmadık onunla. (İ₇)”

Güç

Bir güç unsuru olarak öğretmenin nasıl algılandığına dair bilgi edinebilmek için öğrencilere “*Öğretmeninin size karşı davranışlarından bahseder misin? Onun hakkında ne düşünüyorsun?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algıları

Şehirler		Olumlu (f)	Olumsuz (f)
İstanbul	1.kademe	3	2
	2.kademe	1	2
Eskişehir	1.kademe	4	1
	2.kademe	3	-
Afyonkarahisar	1.kademe	4	1
	2.kademe	3	-
Toplam		18	6

Tabloda görüldüğü gibi verilen cevaplarda öğrenciler genel olarak öğretmenleri hakkında olumlu ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalara bakılarak; genel olarak kızmayan, bağırmayan, öğrencilere eşit davranan, öğrencileriyle ilgilenen, onları seven, onlara güvenen, onlara sıcak davranan, dersleri öğrenci açısından zevkli işleyen

ve öğrencileriyle sosyal paylaşımlarda bulunan öğretmenlerin öğrenciler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Bu bulguyu açıklayan bazı alıntılar şöyle sıralanabilir: “Bize iyi davranıyor, adil davranıyor. (A₃)”, “Öğretmenim çok iyi, bizimle çok ilgileniyor. (İ₄)”, “Öğretmenim yerine göre çok komik, yerine göre de çok ciddi ve disiplinli bir öğretmen. (A₇)” “Öğretmenimle gurur duyuyorum. Öğretmenim dört dörtlük bir öğretmendir. Bize çok güvenir. Öğretmenim çok iyidir. Hep berber geziye gideriz orada futbol oynarız. Öğretmenimi ailem, babam, annem gibi görüyorum. (İ₂)”, “Bize hep bir şeyler katmaya çalışıyorlar, hayatımız hakkında bilgilendiriyorlar. (İ₇)”

Diğer taraftan olumsuz öğretmen davranışlarına yönelik öğrenciler, daha çok öğretmenlerinin kendilerine kızmalarından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Ancak bu konuda öğrenciler genel olarak öğretmenleri haklı görme eğilimindedir. Ayrıca öğretmenlerin ders anlatımlarının öğrenciler tarafından yeterince anlaşılması ve sınıfta öğrencilere eşit davranma konusundaki bazı tutarsızlıklar da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. “Öğretmenlerimden memnunum ama ... hocasından memnun değilim çok sinirli ve asi bir hoca. Her şeye sinirleniyor ve vuruyor. (İ₈)”, “Öğretmenim çoğunlukla sevgi doludur bizi sever ama bazen çok insafsız oluyor. (E₅)”, “Bana bazen kızar. Çünkü ben de anlıyorum onu bazen yaramazlık yapabilirim okulda, kızmaya da hakkı var. (İ₃)”, “Bazen öğretmenim başka arkadaşlarla daha çok ilgileniyor, aslında hepimizle ilgileniyor ama ben her zaman hepimize eşit davranmasını isterim. (İ₅)”, “Bazı öğretmenlerde pek iyi anlamadığımız için sınavlarda başarılı olamıyoruz. (İ₆)”, “Resim öğretmenini pek sevmezdim. Çünkü çok bağırıyordu, çok disiplinliydi, bıktırmıştı bizi. (A₈)”

Başarı

Öğrenciler bir dersi sevme gerekçesi olarak, daha çok öğretmenin olumlu etkisini vurgulamışlardır. Bu bulguya ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir: “Tarih dersinde onun gibisini tanımam. Bana bu dersi öğretmenim sevdirdi. (İ₇)”, “Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum çünkü öğretmenimiz dersi zevkli işliyor. (A₆)”, “Türkçe dersini öğretmen çok iyi anlatıyor, kendisi de çok iyi. (İ₈)”, “Öğretmenimiz İngilizceyi oyunla öğretiyor, o yüzden İngilizcede başarılıyım. (E₅)”, “Öğretmenimiz matematik dersinde diğer derslere göre daha çok üzerimize düşüyor. Ders öğretmen sayesinde bana daha zevkli geliyor. (İ₄)”.

Haz Alma

Öğretmenlerin öğrencilerine yaşattığı başarı duygusu ve öğretmenle birlikte gerçekleştirilen sosyal etkinlikler, öğrenciler tarafından okulda mutlu eden sebepler olarak gösterilmiştir. Buna ilişkin alıntılar şöyledir: “Bir gün geziye gitmiştik bütün gün öğretmenim ve arkadaşarımla beraberdim. Beni mutlu eden öğretmenim ve arkadaşarımla beraber olmaktı. (İ₃)”, “Beşinci sınıfta teşekkür getirmiştım. O güzel şeyler hissettirdi bana, her şey benim olmuş gibi hissettim (İ₈)” “Takdir aldığımında çok mutlu oldum çünkü arkadaşarımla benimle gurur duymuştu. (A₄)”, “Sınıf başkanı olduğumda çok mutlu oldum, heyecanlandım. Çünkü herkes benim sözümü dinleyecekti. (A₁)”, “Müzeye gitmiştik bir gün. Öğretmenimle beraber vakit geçirmek çok güzeldi. (İ₄)”

Okul Müdürü Tarafından Teşvik

“Okul müdürüyle yaşadığın iyi bir olay var mı? Anlatır mısın? Okul müdürüz sizin için neler yapıyor, başka neler yapmasını istersin?” sorusuyla öğrencilerin okul müdürü hakkındaki düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Buna göre okul müdürüyle yaşanan iyi bir anı olup olmamasına ilişkin verilen cevapların frekansları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Müdürüyle Yaşanan İyi Bir Anıya Yönelik Frekans Dağılımları

Şehirler	Evet (f)	Hayır (f)
İstanbul	6	2
Eskişehir	-	8
Afyonkarahisar	1	7
Toplam	7	17

Tablodaki frekans dağılımına göre, Eskişehir ve Afyonkarahisar’daki okullarda eğitim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu okul müdürüyle ilgili iyi bir anılarının olmadığı görüşünderken; İstanbul’daki öğrenciler genel olarak okul müdürüyle ilgili iyi bir anılarının olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna göre Eskişehir ve Afyonkarahisar’daki öğrenciler, okul müdürünü pek görmediklerini ve onunla pek bir anılarının olmadığını belirterek; müdürün pek bir şey yapmadığı görüşünü savunmaktadırlar. Öte yandan öğrenciler okul müdürünü genellikle okulun fiziki yapısında

yapılan değişikliklerle ilişkili olarak hatırlamaktadır. Öğrencilerin okul müdüründen beklentileri öğrencilere karşı ilgili olması yönündedir. Bu bulgudan hareketle bu iki şehirdeki katılımcı öğrencilerin eğitim gördükleri okullardaki müdürlerin, yeterince sınıf ziyaretlerinde bulunmadığı ve öğrencilerle bire bir iletişime geçmediği, ayrıca okul genelinde bir takım sosyal etkinliklerin yeterince yapılmadığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerine ait bazı alıntılar şunlardır: “Müdürümle ara sıra konuşurum ama onunla hatırladığım önemli bir anım yok. (E₈)”, “Hiç konuşmadım. Müdür hiç bir şey yapmıyor, bizimle ilgilenmesini istedim. (A₄)”, “Çok kötü ve sevimsiz bir insan. Onunla tek anım gömlek ve süveter giymediğim bana kızması. (E₅)”, “Müdürü tanıyorum ama hiç konuşmadım. Müdür bahçeyi çimlendirdi, futbol sahası, voleybol sahası ve basketbola potası yaptırıyor. (A₅)”, “Müdürle hiç konuşmadım. İstiklal Marşı’nda konuşuyor, okulu boyatıyor, güzelleştiriyor, ondan başka bir şey istemezdim. (A₃)”, “Bir keresinde pencereden atlamıştık, odasına çağırdı kızdı. Bizim için hiç bir şey yapmıyor. (E₇)”

İstanbul’daki öğrencilerin çoğu ise, okul müdürüyle ilgili olumlu anlamların olduğunu dile getirmişlerdir ve açıklamalara göre öğrencilerin okul müdürüne yönelik düşünceleri daha olumludur ve öğrenciler müdürün okul için yaptıklarının farkındadır. Öğrenci görüşlerine göre okul müdürleri, öğrencilerle konuşmakta, onlarla ilgilenmekte, gerekli durumlarda ödül vermekte ve sosyal etkinlikler düzenlemektedir. Bu şehirdeki öğrenciler okul müdürünün insani yaklaşımlarını öne çıkararak; okul müdüründen beklentilerini ise okulun fiziki yapısındaki iyileştirmelerden yana olarak dile getirmişlerdir. Diğer taraftan İstanbul’daki öğrenciler müdürlerin okulda fazla bulunmamasından şikayetçidir. Bulgulara göre İstanbul’daki okul müdürlerinin diğer iki şehirdeki okul müdürlerine göre, öğrencilerle daha ilgili olduğu yorumu yapılabilir. Bu bulgulara işaret eden öğrenci alıntılarının bazıları şunlardır: “Bizim için her şeyin en iyisini yapmaya çalışır. (İ₄)”, “Müdür beni dinliyor, ben de onu dinliyorum. Bizim için güzel şeyler yapıyor. Müdürün okulda durmasını istiyorum. (İ₁)”, “Okul müdürü bizi dinler, bize içecek ısmarlar. Müdürümüz bizimle çok ilgilidir. Bizim hep iyi, çalışkan olmamızı ister. Bizim için geziler düzenliyor. Her etkinliğe katılmamızı istiyor. Bahçede çocuklar için yeni oyun alanı oluşturdu. Okulda tadilat yapılması gereken yerler var onların yapılmasını isterim. (İ₅)”, “Okul müdürümü çok seviyorum, çok ilgileniyor bizimle. Bizim yüksek yerlere gelmemizi ister. Sıkıldığımızda onunla konuşabiliriz. Onunla arkadaş gibiyiz. (İ₇)”.

Evrenselcilik

“Okulunuz size birbirinizi sevebileceğiniz, okulda mutlu olabileceğiniz temiz, saygılı, hoşgörülü bir ortam sağlayabiliyor mu? Okulunuzun ne gibi sorunları var?” Sorusuna verilen cevaplar iki başlık altında birleştirilmiştir. Bunlardan birisi öğrencilerden kaynaklı sorunlar bir diğeri ise okul binasıyla ilgili fiziki sorunlardır. Cevaplara ilişkin frekanslar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilere Göre Okuldaki Sorunlara İlişkin Frekans Dağılımları

Şehirler	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar (f)	Okul binasının fiziki eksiklikleri (f)	Sorun yok (f)
İstanbul	6	2	-
Eskişehir	1	5	2
Afyonkarahisar	3	4	1
Toplam	11	10	3

Tablo 4’e göre, öğrencilerin belirttikleri sorunlar, İstanbul’da daha çok olumsuz öğrenci davranışlarından kaynaklanırken; diğer şehirlerde ise daha çok okulun fiziki yapısındaki eksiklikler olarak görülmektedir. Diğer taraftan öğrenci görüşleri arasında 1. ve 2. kademeye yönelik farklılık tespit edilmemiştir. Okuldaki sorunları açıklayan bazı alıntılar şunlardır: “Arkadaşlarım hep kavga ediyorlar. (İ₁)”, “Bazı arkadaşlarımız bahçeye, sınıflara ve koridorlara çöp atıyorlar. Sıralarını karalıyorlar, küfürlü konuşuyorlar, sınıflarını havalandırmıyorlar, öğretmenlerimiz sigara içtikten sonra sigarayı bahçeye atıyor. (İ₃)”, “Benim okulumda bazı arkadaşlarda kıskançlık sorunu var, çalışkan olmayı kıskanıyorlar. (İ₇)”, “Öğretmenleri dinlememe ve öğretmenleri sevmeme sorunları var. (İ₄)”, “Tuvaletler pis, temizlik sorunu var. (A₃)”, “Spor tesisleri yok. Demirden kalelerimiz var hepsi kırık. Kışın beden eğitimini kazan dairesinin yanında iğrenç bir yerde yapıyoruz. Okulumuzun her yeri beton, keşke çim alan olsa. (E₆)”, “Okulda sıra olduğumuzda öğrenciler sırada düzgün durmuyor, geçen yıl ,10 Kasım töreni çok soğukta yapıldı. Bize düzgün dur diye kızan öğretmenler şiir okunurken kendileri konuşuyordu ve gülüyordu. (A₁)”, “Kötü alışkanlığı olanlar var. (A₆)”

Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Değer Yargıları

Öğrencilerin aileye yönelik değer yargılarını belirleyebilmek için öğrenci ifadeleri, güvenlik (security), teşvik (stimulation) ve haz alma (stimulation) başlıkları altında analiz edilmiştir.

Güvenlik

Öğrencilere yöneltilen “*Ailede en çok kime güvenirsin? Neden?*” sorusuna verilen cevaplar ve frekansları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ailede En Çok Güvenilen Kişiye İlişkin Frekans Dağılımları

Şehirler	Anne (f)	Baba (f)	Kardeş (f)
İstanbul	6		2
Eskişehir	4	2	2
Afyonkarahisar	4	2	2
Toplam	14	4	6

Tablodaki frekans dağılımlarına göre, öğrencilerin 14’ü annesine, 4’ü babasına, 6’sı ise kardeşlerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Her üç şehirde de öğrenciler genel olarak annelerine daha çok güvenmektedir. Bunun sebebinin yönelik öğrenciler; anneye duyulan sevgiyi, annenin hoşgörülü davranışlarını, anne ile daha fazla vakit geçirmeyi ve paylaşımları öne çıkarmışlardır. Bu bulguya işaret eden bazı alıntılar şunlardır: “Anneme güvenirim çünkü onu çok seviyorum. (A₃)”, “Annem beni daha iyi anladığı için ona güvenirim (A₈)” “Anneme güvenirim çünkü en çok onunla vakit geçiriyorum. (İ₅)”, “Çünkü her sorunumu annemle çözerim, annemle arkadaş gibiyiz. (E₃)”

“*Aileni neye benzetirsin? Neden?*” sorusuyla öğrencilerden ailelerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu soruya cevap olarak; sevgi, ağaç, sevgi dolu bir yuva, barış, oyuncak bebek, arkadaş, beyaz sayfa, cam, kilit, sağlam taş, arı, çiçek, araba, kitap, dünya, prens ve prenses gibi benzetmelerde bulunmuştur. Bu benzetmelerden yola çıkılarak, öğrencilerin genel olarak aile yaşantısında mutlu ve aileyi koruma güdüsü içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler aile içi bağları ve ailenin eğitici yanını da vurgulamaktadır. Öğrenci görüşlerine ait bazı alıntılar şunlardır: “Ailemi sağlam bir taşla benzetirim çünkü üzülmecek hiçbir şeyden. (A₂)”, “Ailem beyaz bir sayfa gibi temiz. (A₇)”, “Dünya’ya benzetirim çünkü ailemin özellikleri çok, mutlu yuz ve sevgi

var ailemde (İ₅)”, “Ailemi kitap olarak düşünebilirim. Çünkü onlar da bizim hayat öğretmenlerimiz.(İ₇)”, “Kilit gibi birbirimize kenetlenmişiz. (A₃)”, “Babam ağacın kökü, annem dalları, biz de yaprakları. (E₈)”

Haz Alma

Öğrencilere sorulan “*Kendini en çok nerede mutlu hissediyorsun? Ne yapmaktan zevk alırsın? Neden?*” sorusuna verilen cevaplarla ilişkin frekans dağılımları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. En Mutlu Hissedilen Ortama İlişkin Frekans Dağılımları

Şehirler	Ev (f)	Arkadaş Çevresi (f)
İstanbul	5	3
Eskişehir	5	3
Afyonkarahisar	6	2
Toplam	16	8

Tablodaki frekans dağılımına bakıldığında, şehirlere göre dağılımın benzerlik gösterdiği görülmektedir. İfadelere göre ikinci kademe öğrencileri genel olarak arkadaş ortamında daha mutlu oldukları yönünde görüş belirtirken; birinci kademe öğrencileri ise daha çok ev ortamında mutlu olduklarına dair görüş belirtmişlerdir. Bunun sebebine yönelik birinci kademe öğrencileri daha çok aile bireylerine olan sevgilerini, ev içinde yapılan aktiviteleri, aile bireyleriyle olan sosyal paylaşımları ve isteklerin yerine getirilmesini öne çıkarmışlardır. Bu duruma ilişkin bazı öğrencileri ifadeleri şöyledir: “Evde mutluyum çünkü bilgisayar var her şeyi yapabiliyorum. (A₅)”, “En çok kendimi evde mutlu hissedirim mesela faaliyet yapıyorum, gitar çalıyorum. (İ₃)”, “Annemi ve babamı çok seviyorum ve yanlarında kendimi güvende ve mutlu hissediyorum. (E₅)”, “Doğum günümde babam bana telefon almıştı. Çok heyecanlandım, mutlu oldum. Babamın bana değer verdiğini düşündüm (A₄)”, “Benim mutlu olmamın sebebi hem birlik içinde bir şeyler yapmamız hem de annemin mutlu olması (İ₅)”, “Ailemle tatile gittiğim zaman çok seviniyorum. (E₄)”

İkinci kademe öğrencileri ise akranlar arasındaki sosyal paylaşımları vurgulayarak; özellikle özgürlük duygusunun yaşanması, arkadaş ortamında öğrencileri mutlu eden sebepler arasında yerini almıştır. Bu bulguyu işaret eden bazı alıntılar şunlardır: “Çevremdeki insanlarla yaşadığım en iyi olaylardan birisi arkadaşlarımla ilk defa yalnız başıma

dışarıya çıkıp eğlenmemizdi. O an ilk defa yarı yarıya özgürlüğünü kazanmış biri olarak mutlu olmuştum. (E₈)”, “Arkadaşlarımla ilk defa yalnız alışveriş merkezine gittim. Kendimi büyümüş hissettim. (A₇)”, “Arkadaşlarım yaşlıtlarım olduğu için onlarla daha çok eğlenirim. (İ₇)”, “Arkadaş çevremde daha mutluyum çünkü konuşacak şeylerimiz var. (İ₈)”

Öğrencilerin Sosyal Çevrelerine Yönelik Değer Yargıları

Öğrencilerin sosyal çevreye yönelik değer yargılarını belirleyebilmek için öğrenci ifadeleri, güvenlik (security), evrenselcilik (universalism), uyum (conformity) ve güç (power) başlıkları altında analiz edilmiştir.

Güvenlik

“Birisine sır vermek istesen bu kim olur? Neden ona güvenirsin?”

Sorusuna verilen öğrenci cevapları doğrultusunda alınan frekanslar üç şehir için Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sırlarını Kiminle Paylaşmak İstedğine Dair Frekans Dağılımları

Şehirler	Anne (f)	Baba (f)	Öğretmen (f)	Kardeş (f)	Arkadaş (f)
İstanbul	2	-	-	-	6
Eskişehir	-	-	-	1	7
Afyonkarahisar	-	1	1	-	6
Toplam	2	1	1	1	19

Tabloda görüldüğü gibi üç şehir için geçerli olarak, birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin büyük çoğunluğu kendileri için önemli meseleleri daha çok arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Güven duyulan arkadaşın, neden güvenilir olduğuna yönelik öğrenci ifadelerinde sevgi, yalan söylememe, iyi anlaşma, iyi huylu olma, arkadaşını koruma ve paylaşımlar ön plandadır. Buna ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şöyledir: “... güvenirim, çünkü yalan söylemez, iyi kalplidir ve benim hakkımda kötü şeyler hissetmez. (A₈)”, “Birinci sınıftan beri çok iyi arkadaşız. Onunla iyi anlaşırım, çok iyi sır tutar, kimseye söylemez, başkalarına benim hakkımda kötü bir şey söylemez. (İ₃)”, “Beni destekleyen ve kötü zamanımda yanımda olan arkadaşına güvenirim ve ona sırlarımı anlatırım. (E₈)”, “Arkadaşıma güvenirim, onunla çok maceralarımız oldu. Hep onunla dolaşıyorum,

o beni hiç kıskanmadı, bana güveniyor, ben de ona güveniyorum. (İ₇)”,
“Arkadaşıma güveniyorum çünkü onu seviyorum. (A₂)”

Evrenselcilik

Yaşamı güzelleştiren bir varlık olarak, erdemli bir arkadaşta hangi özelliklerin bulunması gerektiğine dair öğrencilere “*Sana göre iyi bir arkadaş nasıl olmalıdır?*” sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplarda şehirler arasında ve birinci ve ikinci kademe öğrencileri arasında belirgin farklılıklar görülmemiştir. Öğrenci ifadelerine göre iyi arkadaş özellikleri, tekrar sayısına bağlı olarak frekanslarıyla birlikte şöyle sıralanabilir: Yalan söylememeli (9), paylaşımcı olmalı (6), dürüst olmalı (5), sır saklamalı (5), arkadaşını sevmeli (4), destekleyici olmalı (4), güvenilir olmalı (3) ve cana yakın olmalı (3), arkadaşını korumalı (2), yardımsever olmalı (2), iyi olmalı (2), bilgili ve becerikli olmalı (2), yanlış yola sürüklememeli (2), saygılı olmalı (2), kırıncı olmamalı (2), efendi olmalı (2), dost olmalı (1), hoşgörülü olmalı (1), kötü alışkanlıkları olmamalı (1), güzel giyinmeli (1), başkalarıyla iyi anlaşmalı (1), tutarlı olmalı (1), uyumlu olmalı (1), küfür etmemeli (1), çok samimi olmamalı (1), kıskanç olmamalı (1), ortak yönlerimiz olmalı (1). Bu verilere dayalı olarak, en çok tekrar eden iyi arkadaş özelliklerine bakıldığında, öğrencilerin daha çok dürüstlük, güven ve paylaşım önem verdikleri söylenebilir.

Uyma

“*Arkadaşlarıyla ne gibi sorunlar yaşıyorsun?*” Sorusuna verilen cevaplar, rekabet ve diğer anlaşmazlıklar başlıkları altında toplanmıştır. Cevaplara ilişkin frekans dağılımları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Arkadaş Ortamında Yaşanan Sorunların Sebeplerine Yönelik Frekans Dağılımları

İlköğretim	Rekabet (f)	Diğer Anlaşmazlıklar (f)	Sorun yaşamıyorum (f)
1. kademe	4	8	3
2.kademe	7	2	-
Toplam	11	10	3

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan ikinci kademe öğrencilerinden 7’sinin, rekabet nedeniyle arkadaş ortamında sorun yaşadığı; birinci kademe öğrencilerinin ise çeşitli anlaşmazlıklar

nedeniyle arkadaş ortamında sorun yaşadığı görülmektedir. Sorunların sebepleriyle ilgili olarak öğrenciler; uyumlu olmamak, ön planda olmak istemek, kavgacı olmak, kıskançlık, derslerde yardım etmeme gibi nedenleri vurgulamışlardır. Öğrenci görüşlerine ait bazı alıntılar şunlardır: “Uyumlu değilse kafa tutarlarsa anlaşılamam onlarla. (İ₈)”, “Ben herkese iyi davranırım ama bazıları arkadaşlarımın beni sevmesini kabullenemezler kıskanırlar. (İ₇)”, “Benim dediğim olacak tartışmaları (A₃)”, “Arkadaşımla genelde dersler konusunda anlaşamayız çünkü ben ondan yardım istediğimde o bana hep “kendin yap” der. (E₈)”, “Bazı arkadaşlarım hep ön planda olmak istiyorlar, bazıları da çok kavgacılar. (İ₅)”, “Bazen huylarımız uyuşmuyor, öyleydi böyleydi derken küçük tartışmalar çıkıyor. (A₇)”

Olumsuz bir takım davranışlar karşısında öğrencilerin birbirlerine karşı tutumlarını anlamaya yönelik “*Bir arkadaşının kurallara uygun olmayan olumsuz bir davranışını gördüğünde ne yaparsın? Öğretmene şikayet eder misin?*” sorusuna verilen cevaplara ilişkin frekanslar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Olumsuz Davranışlardaki Tepkilere Yönelik Frekans Dağılımları

İlköğretim	Şikayet ederim (f)	Önce Uyarırım (f)	Karışmam (f)
İstanbul	3	4	1
Eskişehir	3	4	1
Afyonkarahisar	4	4	-
Toplam	10	12	2

Tablo 9’a göre, öğrenciler olumsuz davranışlar karşısında daha çok birbirlerini uarmaktadır. Diğer bir deyişle öğrencilerin daha çok olumsuz davranışı düzeltme eğiliminde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul kurallarına dair öğrencilerin yeterince bilinçli oldukları ve genel olarak öğrencilerin olumsuz davranışlardan kaçındıkları söylenebilir. Bu soruya verilen cevapların bazıları şöyle ifade edilmiştir: “Onu uyarırım, neden böyle yapıyorsun diye sorarım. Durumu anlamadan hemen öğretmene söylemem. (İ₆)”, “Öğretmene şikayet ederim çünkü böyle yaparsa ileride zorluk çeker. (A₄)”, “Onu öğretmene söylerim ya da o şeyleri yapmasını engellerim. O alışkanlığı bıraksın diye yakalanmasını sağlarım. (İ₇)”, “Benim başıma patlar diye hiç karışmam. (A₈)”

Güç

Öğrencilere “*Oyunlarda ve diğer etkinliklerde en çok kimin sözü geçerlidir? Neden?*” sorusu yöneltilerek, öğrencilerin liderlik konusundaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Buna göre arkadaş ortamında kendilerinin lider olduğunu ifade eden bazı öğrencilere ait alıntılara bakılacak olursa; “Benim ve arkadaşımın dediği olur, çünkü biz güzel fikir söylüyoruz herhalde o yüzden diğerleri de uyuyor (İ₅)”, “Biz onlara iyi davranırız hiç adaletsizlik yapmıyoruz. Onlar da bizim yapmayacağımızı bilirler o yüzden bizi dinlerler. (İ₇)”, “Benim dediğim olur çünkü ben çok seviyorum. (A₁)” İfadelerden anlaşıldığı gibi, arkadaş ortamında lider olduğunu dile getiren öğrenciler gerekçe olarak; sevmelerini, adaletli olmalarını, iyi fikirler ortaya koymalarını ve arkadaşlar üzerinde etkiye sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir. Diğer taraftan ifadelerle göre öğrenciler başkalarının liderliğini bir takım gerekçeler doğrultusunda kabul etme eğilimindedirler. Buna ilişkin bazı alıntılara bakıldığında; “En büyüğün dediği olur. (İ₂)”, “Oyundan oyuna değişir, fark etmiyor. (İ₁)”, “Genelde oylama yaparız ya da sıraya koyarız. (E₆)”, “Zeki olduğu için onun dedikleri yapılır. (A₄)”, liderlik konusunda, eşitlik ve bazı yeteneklere göre başkalarının öne çıkması kabul edilen gerekçeler arasındadır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi liderliklerini veya başkalarının liderliklerini bir takım gerekçeler doğrultusunda kabullendikleri söylenebilir. Öte yandan başkalarının lider olmasıyla ilgili memnuniyetsizliğini dile getiren öğrenciler ise, lider olanların beğenilmeyen yönlerini vurgulamışlardır: “Sevmediğim bir arkadaşım var, diğer arkadaşlarım da onu sevmiyor ama hep onun dediği oluyor. Yani kendisini çok büyük mü görüyor, biz bir şey diyemiyoruz.(İ₆)”, “Yalan söyleyip insanları kandırdığı için Mert’in dediği olur. (A₆)”, “Beyza’nın dediği olur çünkü kıskanç birisi. (A₂)”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada katılımcı öğrenci grubundan elde edilen veriler, nitel araştırmanın doğası gereği genelleme yapılmaksızın araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

Öğrencilerin okula yönelik değer yargılarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin okula bakış açılarının genel olarak olumlu ve öğrencilerin okulun gerçek öneminin farkında olduğu söylenebilir. “Güvenlik” kapsamında katılımcı öğrenciler için okul, güvenli, koruyucu, hayata hazırlayan, güzel konuşmayı ve yazmayı öğrendikleri, sosyal aktivitelerin yapıldığı ve meslek elde edebilmek için bilgi edindikleri bir yuvadır. Öğrencilere göre okul, aile ortamı gibidir ve güvenlidir. Öte yandan okuldaki sosyal aktivitelerin azlığı ve olumsuz öğretmen davranışları, öğrencileri okuldan soğutan sebepler olarak gösterilmiştir. Diğer bir bulguya göre her üç şehirde birinci kademe öğrencileri öğretmene güvenirken; İkinci kademede ise özellikle İstanbul’daki öğrencilerin daha çok arkadaşlarına güvendiği saptanmıştır. Bu bulguda büyükşehir koşullarının etkili olduğu düşünülebilir. Genel olarak kızmayan, bağırmayan, öğrencilere eşit davranan, öğrencileriyle ilgilenen, onları seven, onlara güvenen, dersleri öğrenci açısından zevkli işleyen, yalan söylemeyen, sır saklayan, öğrencileriyle sosyal paylaşımlarda bulunan ve açık sözlü öğretmenler, öğrenciler tarafından sevilmekte ve güvenilir bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretmenin bir “güç” unsuru olarak gücünü bilgisinden ve öğrencilere yönelik olumlu davranışlarından aldığı söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisiyle ilgili olarak Pianta’ya (1999) göre okulda öğrenci başarısını destekleyen önemli bir faktör, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Bu nedenle okulda öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurabilen öğrenciler, iyi ilişki kuramayan öğrencilere göre sosyal ve akademik yaşamda daha başarılıdır (Birch & Ladd, 1997; Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999; Pianta et al., 1997; Pianta & Stuhlman, 2004). Bir başka ifadeyle yüksek kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin başarısızlık olasılığını ortadan kaldıran önemli bir etmendir (O’Connor & McCartney, 2007). Öte yandan öğretmenlerin bağırması ve kızması, ders anlatımlarının öğrenciler tarafından yeterince anlaşılması ve sınıfta öğrencilere eşit davranma konusundaki bazı tutarsızlıklar, öğrencilerin öğretmenler hakkındaki olumsuz düşüncelerine neden olmaktadır. Bu araştırma sonucuyla örtüşen Sadık ve Doğanay’ın (2008) araştırma sonucuna göre öğrenciler

dayak atmayan, ceza vermeyen ve bağırarak öğrencileri korkutmayan öğretmenleri istemektedir. Bu araştırma sonucunda da doğrulandığı gibi öğrenciler katı disiplinden yana öğretmenleri tercih etmemektedir. Nitekim yaptırımla sağlanan sessizlik ve usluluk, öğrencilerin gerçek doğalarını ortaya çıkarmalarını engellemektedir. Bu yaptırımlar sadece suni bir düzen sağlamaktadır (Dewey, 2007). Oysa çocuklar büyükleri ve arkadaşları tarafından sevilme isterler. İçinde buldukları koşullara göre olumlu ya da olumsuz yönlerde geliştirilebilirler. Çünkü onlar yeni alışkanlıkların kazanılmasının kolay olduğu bir yaşadadır (Russell, 2004). “Başarı” kapsamında ise öğrencilerin dersi sevip başarılı olabilmesinde öğretmenler, belirleyici konumdadır. Bu doğrultuda olumlu öğretmen davranışlarıyla destekli olan ders içi etkinliklerin yanında ders dışındaki sosyal aktiviteler de öğrenciler için önemli görülmektedir. Okulda “haz alma”ya yönelik değerler büyük ölçüde okulda yaşanan başarı duygusu, öğretmen ve akranlarla yaşanan sosyal etkinliklere bağlı görülmektedir.

Bir başka bulguya göre okul müdürünün “teşvik” etme yönü öğrenciler tarafından, müdürün öğrencilerle olan iletişimi, okulun fiziki yapısında yapılan iyileştirmeler ve okul çapında yapılan sosyal etkinlikler kapsamında algılanmakta fakat eğitime yönelik herhangi bir algı bulunmamaktadır. Buna göre Eskişehir ve Afyonkarahisar’daki katılımcı öğrencilere göre okul müdürleri öğrencilerle yeterince ilgili değildir ve bu öğrencilerin okul müdürleriyle ilgili düşünceleri genellikle olumsuzdur. Bu bulgudan hareketle bu okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerini yeterince yapmadığı, öğrencilerle bire bir iletişime geçmediği, ayrıca okul genelinde bir takım sosyal etkinliklerin yeterince yapmadığı sonucuna ulaşılabılır. Oysa ki müdürler okulda liderlik ettiği takipçilerine öğrenme imkanı sunması (Yüksel, 1988), değişime öncülük etmesi (Erdem, 1998) ve öğrencileri insancıl yaklaşımlarla motive ederek onların zihinlerinde ve gelecek yaşantılarında başarılı bireyler olabilmeleri için yeni beklentilerin oluşmasına sebep olmalıdır (Kazancı, 1989). Diğer taraftan İstanbul’daki katılımcı öğrencilerin görüşleri nispeten daha olumludur. Bu öğrenciler okul müdürlerinin kendileriyle olan iyi iletişimlerini vurgulamışlardır. Buna göre bu müdürlerin öğrencilerle daha ilgili olduğu, gerekli durumlarda ödül verdiği ve sosyal etkinlikler düzenlediği söylenebilir. Diğer bir bulgu olarak “evrenselcilik” değer tipi yönünden öğrencilere göre okuldaki sorunlar, İstanbul’da daha çok olumsuz öğrenci davranışlarından kaynaklanırken; diğer şehirlerde ise daha çok okulun fiziki yapısındaki eksiklikler olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak, göç alması

nedeniyle İstanbul'daki nüfus yoğunluğu sebep gösterilebilir. Bu bulgulardan hareketle çevresine duyarlı olmayan akranların, okulun hijyen durumundaki eksikliklerin ve okul binasındaki fiziki yetersizliklerin öğrencileri rahatsız ettiği söylenebilir. Okulların fiziki yapıları ile ilgili sorunlar üst düzey yöneticilerin ve politikacıların acil dönüşümcü kararlar almasını gerektirmektedir (Erçetin ve Demirbulak, 2002).

Öğrencilerin ailelerine yönelik değer yargılarında, “güvenlik” değer tipi kapsamında her üç şehirde öğrenciler annelerine daha fazla güvenmektedir. Buna sebep olarak anneye duyulan sevgi, annenin hoşgörülü davranışları, anne ile daha çok vakit geçirme ve paylaşımlar öne sürülmüştür. Bozkurt’ un (1989) belirttiği gibi, anne ve babanın çocuklarına gösterdiği ilgi ve ailenin eğitim durumu, çocuğun sosyal ve akademik başarısındaki önemli etkenlerden birisidir. Bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak aile yaşantısında mutlu oldukları ve aileyi koruma güdüsü içinde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler, aile bağlarına ve ailenin eğitici yanına da dikkati çekmişlerdir. Jencks ve arkadaşlarının(1980) yaptığı araştırmaya göre öğrencinin akademik başarısını sağlayan en önemli faktör aile içi mutluluktur. Eğer öğrenci aile içinde mutlu ve aile tarafından desteklenirse başarının en az yarısı sağlanmış bulunmaktadır (Özkan, 2010). Diğer bir bulgu olarak “haz alma” yönünden ise aile, öğrenciler için güvenli ve huzur verici bir ortamdır. Her üç şehirde de birinci kademe öğrencileri aile ortamında daha mutlu olduklarını ifade etmiştir. Russell’ın (2004) belirttiği gibi en iyi insan tipinin yetiştirilmesi için çocuklukta mutluluk kesinlikle gereklidir. Bu açıdan huzur veren aile ortamının çocuğun sağlıklı kişilik geliştirmesi açısından önemi düşünüldüğünde; Sevinç’e (2006) göre, aile içi yaşantıda dengeli ve etkili iletişimin sağlanması için çocuğu birey olarak kabul etmek, onun ilgi ve gereksinimlerine cevap verebilmek gerekir. Diğer taraftan her üç şehirde ikinci kademe öğrencileri ise akranlar arasındaki sosyal paylaşımları ve beraberinde yaşanan özgürlük duygusunu öne sürerek, arkadaş ortamında daha mutlu oldukları yönünde görüş belirtmiştir. Bu yaş grubunun aile ortamı yerine arkadaş ortamını tercih etmesi, bu öğrencilerin çocukluk döneminden gençlik dönemine geçiş sürecinde olmalarına bağlanabilir.

Öğrencilerin sosyal çevreye yönelik değer yargıları için şunlar söylenebilir: “Güvenlik” kapsamında, önemli meseleleri paylaşmak için bir arkadaşına güvenme sebebine yönelik; sevgi, yalan söylememe, iyi anlaşma, alışkanlık, iyi huylu olma, arkadaşını koruma ve paylaşımlar ön

plana çıkmıştır. “Evrenselcilik” boyutunda ise katılımcı öğrencilerin iyi bir arkadaşta aranan özelliklerle ilgili olarak aradıkları değerlerin farkında oldukları söylenebilir. Buna ilişkin olarak dürüstlük, güven ve paylaşımlar vurgulanmıştır. “Uyum” konusunda, ikinci kademe öğrencileri arasındaki sorunların ana kaynağı rekabet iken, birinci kademe öğrencileri için belirgin bir sebep söylenememektedir. Arkadaşlar arasında yaşanan sorunların sebepleri; uyumlu olmamak, ön planda olmak istemek, kavgacı olmak, kıskançlık, derslerde yardım etmeme gibi nedenler olarak tespit edilmiştir. Olumsuz davranışlar karşısında ise öğrenciler genel olarak birbirlerini uyarma ve yapılan yanlışları düzeltme eğilimi göstermekte olup; okul kurallarına yönelik öğrencilerin yeterince bilinçli olduğu göze çarpmıştır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sosyal çevreye yönelik “sosyal adaletten” ve “genel iyiden” yana oldukları söylenebilir. Liderlik ise, öğrenciler tarafından akranlar arasında önemli bir “güç” kaynağı olarak görülmektedir.

Buna göre araştırma sonuçları ışığında şu öneriler sıralanabilir. Her okula birden daha fazla rehber öğretmen atanmalıdır. Okul müdürleri birer eğitim lideri olmalıdır. Okulların fiziki koşullarındaki yetersizlikler giderilmeli öğrencilerin sağlığını tehdit eden hijyen koşulları acilen sağlanmalıdır. Okullar bilginin üretildiği ve paylaşıldığı, bunun yanında grup çalışmalarının desteklendiği birer öğrenen organizasyon olarak işlev görmelidir. Öğretmenler iyi bir rehber olmalıdır ve öğrencilerinin kendilerini rol-model alacak kadar seçkin, düzeyli ve entelektüel bireyler olmalıdır. Fromm’un (2005) belirttiği gibi bireyin en büyük erdemi onun biricik bireyselliğidir, bu nedenle öğretmenler olumlu yöndeki birtakım tutum ve davranışlarıyla öğrencilerin bireyselliklerini ortaya çıkarmalıdır. Öğretmen ve okul müdürlerine, yeterliklerini, mesleki ve bireysel gelişimlerini arttırmaya yönelik eğitim programları uygulanmalıdır, çünkü her çocuk kendisine bir model aramaktadır (Kağıtçıbaşı,1989). Eğitim sistemi ne yazık ki öğrencinin okul hayatını birkaç sınavla ölçerek onları başarılıdan başarısızla göre sıralamaktadır. Öğrencileri acımasız bir şekilde rekabete iten, sıralayan, başarısız öğrencileri etiketleyen eğitim sistemi, bireyi kaybetmeye yönelik değil, kazanmaya yönelik çağdaş ve insani bir sistem haline getirilmelidir.

Kaynaklar

- Abrams, M., Gerard, D. ve Timms ,N. (1985). *Values and social change in Britain*. London: Mc Millan.
- Barker, D., Halman, L., ve Vloet, A.(1992). *The European Values Study. 1981-1990*, Aberdeen, Gordon Cook Foundation for European Values Group.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bozkurt, E. (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyini Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. (Ed:Gülfidan Can, Göknur Kaplan, Çev:Sinan Akılı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. ve Demirbulak, D. (2002). Views of the school administrators about the readiness level of the schools to the change in the fourth year of the eight-year compulsory education in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 26(2), 3-3.
- Erdem, A. R.,(1998). *Nasıl insan modeli yetiştirelim*. Ankara: Anı Yayıncılık. Ankara:Nobel Yayın
- Ekşi, H. ve Katılmış, A.(2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fromm, E. (2005). *Kendini savunan insan*. (Çev: Devrim Doğan Yüzer). İzmir: İlyaz Yayınevi.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Haldane, J. (2004). *Values, education and the human world essays on education, culture, politics, religion and science*. London: Imprint Academic.
- Halstead, J. M. ve Taylor, J. M. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: A new approach*. Wiltshire: Redwood Books.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). *Türkiye'de Çocuğun Durumu. 1990'ların Çocuk Politikası Kongresi*: Ankara.
- Kazancı, O.(1989). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve ilkelere uygulamaya*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Miles,M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (thousand oaks, ca:sage)
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-340-369
- Özgül, İ. E.(2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Turan S. ve Aktan D.(2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259
- Özkan,N. (2010). Orta Öğretimde Öğrenci Başarısında Ailenin Rolü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (2) , 262-271

- Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships: Between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. Nimetz, S. ve Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Raths, L.E., Harmin, M. Ve Simon, S.B., (1966) "Values and teaching: Working with values in the classroom, Columbus, Oh: Charles e. Merrill.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: individual and societal*. New York-USA: The Free Press..
- Russell, B. (2004). *Eğitim Üzerine*. (Çev:Nail Bezel).İstanbul:Say Yayınları
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2008). Problem davranışlarla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 178
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, (25), 1-65.
- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve yerel değerlerin eğitime yansımaları. *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. (Editörler: Yurdagül Mehmedoğlu ve Ali Ulvi Mehmedoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: PegemA
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim

Hamit ÖZEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

E-posta: hozen@ogu.edu.tr

Hatice GÜLEŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

E-posta: hgules@ogu.edu.tr

Ahmet AYPAY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

E-posta: aaypay@ogu.edu.tr

Eğitim Fakültesi 26480 Meşelik, Eskişehir, Türkiye

Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi

FÜSUN ÖZTÜRK KUTER

Uludağ Üniversitesi

MURAT KUTER

Uludağ Üniversitesi

Özet: Toplumsal olarak değerler, toplum tarafından en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen geliştirilmiş davranış prensipleridir. Her gün tecrübe ettiğimiz gerçekliğin önemli bir parçasıdır ve bu açıdan yaşamımızı derinden etkilerler.

Toplumsal yapıyı değerlendirme açısından değerler ele alındığında, toplumsal yapıyı teşkil eden temel kurumların, hepsinin kendine ait değerler içerdiği görülmektedir. Bu kurumlar (aile, eğitim, din, siyaset, ekonomi, spor vb) değerlerin benimsenmesinde, yaşatılmasında ve yaygınlaştırılmasında önemli rol üstlenirler.

Değerlerdeki değişim günümüzde her konuda sıklıkla dile getirilen bir konudur. Artık bir endüstri olarak nitelenen ve ekonomik bir pazar olarak kabul edilen spor da bu değişimden payını almakta, zaman zaman özünden uzaklaşmış olaylara sahne olmaktadır. Sahada, sokakta, tribünlerde şahit olduğumuz şiddet görüntüleri, her gün bir yenisine şahit olduğumuz şike haberleri, doping tespitlerine bağlı olarak kaybedilen madalyalar ve spordan men cezaları giderek çoğalmaktadır.

Ülkemizde beden eğitimi ve sporun fiziksel, zihinsel ve bilişsel yararlarını ortaya koyan bir çok çalışma bulunmakla birlikte, beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi konusundaki literatür sınırlıdır. Araştırmanın konusu spor yoluyla kazanılan değerlerin ihtiyacımız olan ve korumamız gereken toplumsal değerlerle benzerliğinden hareketle, eğitim süreci içerisinde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin önemini belirlemek ve eğitim sürecinde doğru ve etkin kullanımı yoluyla sağlanabilecek kazanımlara dikkat çekmektir.

Giriş bölümünde konu ile ilgili kavramsal çerçeve yer almaktadır. Tartışma ve sonuç bölümünde ise ortak bir değerlendirme ile yapılan özetlemeden yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, Spor, Değerler Eğitimi, Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmeni

Moral Education Through Physical Education and Sports

Abstract: Morals are generalized behavioral principles accepted by the society as the best, most appropriate, and most beneficial. They are important parts of the reality we experience every day and consequently affect our lives deeply. Considering the morals in terms of evaluating the social structure, it can be seen that basic institutions constituting the social structure all have their own morals. These institutions (family, education, religion, politics, economy, sports etc.) play a role in adoption, maintenance and spread of the morals. The change in morals is a matter frequently mentioned in every subject. Sports described as an industry and accepted as a market economy have been affected by this change, and witnessed events contradicting its nature from time to time. The violence that we see in the sports fields, the stands and the streets, the match-fixing allegations that we hear every day, the loss of medals because of doping findings and life-time penalties increase constantly. Although there are a lot of studies showing the physical, mental and cognitive benefits of physical education and sports, the literature on morals education through physical education and sports is restricted. Considering the similarity between the morals gained through sports and the social morals that we need to have and maintain, the aim of the study is to determine the importance of physical education and sports activities, and to draw attention to the gains that can be achieved by the appropriate and effective use of these activities in the educational process. The theoretical framework related to the subject is included in the introduction section. In the discussion and results sections, suggestions based on the summarizing of a common evaluation are presented.

Key Words: Moral, Sports, Morals Education, Physical Education, Physical Education Teacher

Eğitimin başlangıç noktasında da, kısa ve uzun vadeli amaçlarının temelinde de insan vardır. Bu anlamda eğitimin bir parçası olarak spor, toplumsal sağlık, huzur ve barış için insanın bütünlüğüne ve tüm kişiliğine katkıda bulunacak şekilde değerlendirilmelidir. Her bireyin karşılanması gereken sosyal ihtiyaçları arasında, ait olma, sevilme, tanınma ve kabul edilme isteği bulunur. Bu ihtiyaçları karşılandığında, bireyin topluma uyumu kolaylaşacaktır. Spor, eğitim sistemi içinde gereken yeri ve önemi alıyor ise, bireye bu ihtiyaçlarını karşılama olanağı sağlanmış olur. Sosyal tatmini yaşayan birey mesleki yönden eğitilmek, toplumsal idealleri benimsemek ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunmaya hazır durumdadır (Erdemli, 2008).

Değerler Eğitiminin içeriği; toplumsal yaşantının temel yapısını oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi değerlerle ilgili olarak öğrenci

yeterliliklerinin arttırılması ve bunların davranışlarına yansımalarının sağlanmasıdır.

Bütün bu özellikler insana önce kendini, sonra başkalarını tanıyabilme fırsatının olabileceği yoğun yaşantılar sayesinde kazanılabilir. Spor bunun en güzel örneklerinden biridir. Spor ortamı içinde birey kendi yeteneklerini ve başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, başkalarına yardım etmeyi, doğayla ve zamanla yarışarak zamanını ve emeğini en uygun şekilde kullanmayı ve kurallara uymayı öğrenir (Öztürk, 1989). İnsanın kendisinde var olan ve sporla ortaya çıkartıp, geliştirdiği bu erdemler günlük yaşantısına da yansır. Yani yaşantısının diğer alanlarını da etkiler. Bu anlamda spor değerler eğitiminin önemli bir aracıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı değerler eğitimini 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtmış, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı'nın ilk haftasında ise Bakanlığa bağlı tüm resmi ve özel örgün eğitim kurumlarının bütün sınıf ve şubelerinde değerler eğitimi doğrultusunda etkinlikler yapılmasını isteyen bir genelge göndermiştir. Genelge ekinde yer alan değerler eğitimine yönelik faaliyet örnekleri arasında “Bir spor karşılaşmasında oyuncuların ve seyircilerin centilmence davranışlarının ön plana çıkarılması” da yer almaktadır.

Öğrenmede disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi öğrencilerin çeşitli konu alanlarının gerçek yaşamda birbirleriyle nasıl da iç içe olduklarını anlamalarına yardımcı olur. Öğrenme konusunda disiplinler arası bir yaklaşım benimsediğimizde spor eğitimi heyecan verici olanaklar sağlayabilir. (Harrison, Blakemore, Buck, 2001). Bu nedenle beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi önemsenmesi gerekir.

Ülkemizde beden eğitimi ve sporun fiziksel, zihinsel ve bilişsel yararlarını ortaya koyan bir çok çalışma bulunmakla birlikte, beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi konusundaki literatür sınırlıdır. Araştırmanın konusu beden eğitimi ve spor yoluyla kazanılan değerlerin ihtiyacımız olan ve korumamız gereken toplumsal değerlerle benzerliğinden hareketle, eğitim süreci içerisinde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin önemini belirlemek ve eğitim sürecinde doğru ve etkin kullanımı yoluyla sağlanabilecek kazanımlara dikkat çekmektir.

Değer ve Değerler Eğitimi

Sosyal bilimlerde ilk defa Znaniecki tarafından kullanılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valare” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer tanımlarında bağlantısı en sık vurgulanan kavramlar, inanç ve eğilimler, normatif standartlar ve amaçlardır (Mehmedoğlu, 2006). Değerler insanların duygu, düşünce, ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir ve sosyal bilimcilerin çoğu değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler konusu sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında farklı açılardan ele alınması nedeniyle literatürde farklı tanımlar ve yaklaşımlar yer almaktadır.

Başaran (1992), değeri, bir nesne, işlem fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik veya nicelik olarak tanımlamakta ve nesne, işlem fikir ve /veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullandıklarını belirtmektedir. Özgüven (1994), değer bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedir.

Değer vermek insan hayatının sürdürümünde özsel bir olgudur; bir deyişle de insan varoluşunun vazgeçilemez koşullardan birisidir. Bu antropolojik koşul, tarihsel biçim alışları ne kadar farklı görünümde olsa da, insanla birlikte ortaya çıkan, kültürlerle bezenen bir niteliktir. Fiziksel doğa sürekli oluş ve akışta ve bu kurguların insanın kendi hayatını anlamlandırmasında rolü vardır; gene de, anlam ve değer vermek, nesnel dünyadan bize gelen ve nesnel dünya hakkında bilgi ileten süreçler olmadıklarından, ve tersine, insandan nesnel dünyaya uzandıklarından, sadece ve sadece insan iradesine bağlıdırlar (Nutku, 2011).

Değer, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır (Kuçuradi, 1971). Değerler, insanlara yaşamlarında seçimler yapmaları için rehberlik eder, yol gösterir. Birey, toplumsal yaşantısını sürerken kendisi için bir değerler sistemi oluşturur, bu kişisel değerler sistemi bireyin içinde bulunduğu toplumun diğer üyeleri ile birlikte paylaştığı kültür tarafından biçimlendirilir (Bradshaw, vd 2001).

Toplu yaşamın düzenli ve uyum içerisinde sürdürülebilmesi için ortak davranış biçimleri, töre, gelenek, ahlak, ve din gibi değer sistemleri

ve toplumsal kurumlar oluşturulmuştur. Toplumdan topluma ve aynı toplum içinde zamanla değişen bu ortak davranış ve değerler nesnel bir gerçeklik olarak bireyi kuşatır (Köknel, 1982). Bir toplumdaki iyi ve kötünün benimsenmesi, ideal düşünme ve davranma yolları değerler tarafından oluşturulur. Böylece bir toplumda ideal kontrolü sağlayan “sosyal kontrol ve ödüllendirme araçları”nın tümü değer kaynaklıdır. Bir toplumda değerlerin ifade edildiği ve simgelendiği temel mekanizmalar ise kişinin üstlendiği sosyal rollerdir. Kişinin rolünü oluşturan davranış örüntüleri en çok önemli olandan en az önemli olana doğru bir süreklilik üzerinde değerlendirilebilirler (ASAGEM, 2010).

Kişinin bir eylem ya da yaşam biçiminden beklediği doyum kaynağı değer olarak adlandırılmaktadır. İlgilerle değerleri birbirinden ayırt edebilmek için ilgilerin bir mesleki kararın yönünü belirlediğini ve daha çok işin özünden sağlanan doyum yanında diğer doyum kaynaklarının da kişi için taşıdığı önemi yansıttığını söyleyebiliriz (TÜSİAD, 1991).

Bir kişi ya da toplum için yararlı olan her şey değer olarak düşünülmektedir ve arzu edilen değil arzu edilebilir olanı içermektedir (Silah, 2000). Değerler, insanların kendi yaşamındaki farklı etmenlere verdiği önemdir (Pehlivan, 2002). Dürüstlük, erdemlilik, adalet, insana olan saygı, dostluk, sevgi değerleri insandan insana farklılık göstermektedir. Bunun için, her insan kendi değeri ile yaşar ve değer kavramına atfettiği önem farklıdır (Kılavuz, 2003).

Değerler genel olarak, bireylerin gerçekleştirdiği özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart (ölçüt) sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri olarak ele alınabilir. Sosyolojik olarak değerler, toplumsal hayatı mümkün kılmakta ve toplumun üyeleri tarafından paylaşılmaktadır. Toplumların yüzyıllar süren birikimle ortaya koydukları toplumsal değerler, onların kültür ürünleridir. Toplumsal değerler, toplumların kimliklerinin işaretidir, parmak izi gibidir ve insan davranışlarının temellerini oluşturur. Toplumsal yapıyı oluşturan temel kurumlar, değerlerin benimsenmesinde, yaşatılmasında ve yaygınlaştırılmasında önemli roller üstlenirler (ASAGEM, 2010).

Değerler aynı zamanda öğretilir ve öğrenilebilir olgulardır. Günümüzde eğitim alanında da değerler eğitimi önemsenmekte, değerlerin çocuklara nasıl aktarılacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, işbirliği, hoşgörü, önyargısız yaklaşma, şiddetten kaçınma. vb. konuları kapsayan eğitim programları geliştirilmeye

başlanmıştır. Fakat değerler yaşantıyla öğrenilir. Bu nedenle sadece bilişsel süreçlere hitap eden bir eğitimle değerleri öğretmemiz mümkün değildir. Yaşamın içinde uygulamalara da ihtiyaç vardır (Dökmen, 2002). Bu noktada çocuk ve gençlerin zaten hoşlandığı ve ilgi gösterdiği oyun, hareket, beden eğitimi ve spor etkinlikleri, değerler eğitimi için önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu yolla bir yandan eğlenirken bir yandan değerler eğitimi gerçekleştirilebilir. Çünkü, birlikte hareket etme, yardımlaşma, sonuca ulaşmak için ortaklaşa iş yapmak, belli kurallar çerçevesinde organize olma, cesaret, dostluk, temizlik, saygı gösterme, takdir ve teşekkür edebilme, hatalarda özür dileyebilme, sabırlı davranabilme, hoşgörü olabilme ve başarmak için gayret gösterme mecburiyeti, oyun ve sportif etkinliklerin esasını teşkil eder.

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi

Beden eğitimi bireyin gereksinimlerine dayanır. Hareket en temel gereksinim olarak kabul edilir. Fiziksel etkinlik yaşamak için gereklidir. Durağan modern yaşam, bu bağlamda beden eğitimini daha da önemli kılar. Beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Tüm organizmayı içerir ve temel felsefesini zihin-beden bütünlüğü oluşturur. Beden eğitimi etkinlikleri büyüme ve gelişme için temeldir. Çünkü insan organizmasının optimum gelişmesi büyük kas gruplarının katıldığı bedensel etkinliklere bağlıdır. Beden eğitimi kendini ifade etme ve yaratıcılık olanakları sağlar. Çünkü beden bireyin duygularını ifadede kullanılması, yeni hareketlerin yaratılmasında zengin olanaklara sahiptir. Beden eğitimi serbest zamanların kullanımına ve kültürel gelişime katkıda bulunur,estetik beğeniye ve artistik üretime olanak sağlar. Beden eğitimi duyguların kontrol edilmesine katkıda bulunur. Çünkü oyun ve spor ortamındaki etkilenişim duyguların boşalımı ve kontrolü için uygun olanaklar sağlar. Beden eğitimi, karakter ve kişilik gelişimine katkıda bulunur. Çünkü güçlü bağlar, takım ruhu, grup etkileşimi, oyun ve spor alanlarında görülen özelliklerdir. Takım arkadaşlarına, rakibe uyum, toplumsal uyumun sağlanmasında etkili olur. Beden eğitimi fiziksel uygunluk, sağlık ve korunma alışkanlıklarının gelişimini sağlar. Beceri gelişimi ve zihinsel gelişim için olanaklar sağlar, demokratik süreçlere katkıda bulunur. Oyun eğitsel potansiyele sahip içgüdüsel bir dürtüdür ve beden eğitiminde uygulanan oyunların dinamik niteliği bireylerin daha uygun davranış biçimleri elde etmelerinde kullanılabilir (Bucher, 1979). Beden eğitimi amaçlarını gerçekleştirirken araç olarak insan doğasında

var olan hareketleri kullandığı bilinmektedir (Balcıoğlu, Özbek, Sungur, Sivrikaya, Tekin, 2005).

Spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik özellikleri gerekli kılan yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir. Görünürdeki en çarpıcı amacı, beden eğitimi ile birlikte taşıdığı eş amaçlar dışında, yarışmak ve kazanmaktır (Arıcı, 2001). Spor toplumsal, ekonomi, sağlık, uluslar arası ilişkiler vb. değişik açılardan ele alındığında farklı tanımlarını yapmak mümkündür.

Beden eğitimi ve spor arasındaki fark kısaca; beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketler bütünü iken, sporun ise bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi yanında, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, yarışma ve üstün gelme amacını da içermesidir.

Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken kavramlardır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak, beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi aynı zamanda ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (Erkal, 1982). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin toplumsallaşmaya olumlu etkilerini ortaya koyan, hatta uyum sorunu yaşayan çocuk ve gençlerdeki iyileştirici etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Evin içinde ve okul yaşamında iletişim kuramayan ve sosyal olmayan çocukların, spora başladıktan sonra arkadaş sayısının artması ve sporun gerektirdiği paylaşımlar ile sosyalleştiği anlaşılmıştır (Otrav, 2005). Okul sporları öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu etkilediği gibi yaşam boyu spor alışkanlıklarının temelini de kazandırır. Aynı zamanda oyun oynama, eğlenceli fiziksel aktivite, dinlenme ve gevşeme gibi alışkanlıkları da sağlar. Diğer taraftan demokratik bir toplum yaratma, bağımsızlık gibi davranışları da kazandırarak, eğitimin genel ve özel amaçlarına katkıda bulunur (Turhan, Er, Çam, 2005).

Spor, insanın salt bedeni değil, bütünlüğünü eğitmek için gerekli bir araç ve eylemdir. Diğer bir ifade ile sporu; eylem yetisi, kendine güveni sağlama, sorumluluk alma yaratıcı olma, performans, oyun, macera, sağlık ve zindelik ile toplumsal özellikleri geliştirme amacıyla yapıldığı söylenebilir (Grössing, 1991). Diğer yandan spor eğitimi bir

kültürleme etkinliğidir ve belli bir süreç sonunda bireyin davranışlarında istendik değişme meydana getirir. Birey spor eğitimi sayesinde spor üstüne düşünmeyi de öğrenir. Bu da spor kültürünü oluşturur. Spor kültürü birikimine sahip olan birey düzenli spor yapar, nitelikli seyirci olur ve spor üzerine konuşur (Demirhan, 2004).

Sporun insanların beklentilerine yanıt vermesi, gelişen toplum, teknoloji ve uygarlıkla birlikte değişik alanlarda insanların yetilerini sergilemesine olanak tanımaktadır. Bu durumda spor, özgün bir yapı göstererek kendi eğitimini yaratmaktadır (Şahin, 2005).

Spor Kültürü ve Olimpik Kültür

İnsanın, insan- doğa bağlamında evrene verdiği yanıt sonucu ortaya çıkan yaşam biçimi olan kültür, belli bir biçimde yaşamak demektir. Hem birey hem de toplum üzerinde ciddi etkiler yaratabilen ve yapısı, işleyişi, amacı bakımından günlük, zorunlu yaşantının üstünde yer alan spor da özel bir kültürel yapı gösterir. Geniş bir kapsamı olan spor kültürü, spor olayını da içeren dinamik bir yapıdadır.

Spor kültürü özünde, bireye önem veren ve ona sportif yaşamında özel bir arınma, aydınlanma, etkileşme, gelişme, sevinç duyma, mutlu olma, başka insanlarla bütünleşme olanaklarını veren bir kültürdür. Günümüzde her tür ve düzeydeki spor karşılaşmalarında görülen olumsuzluklar sporun ve kültürünün giderek günübirlik kaygılarla yoğrulduğunu göstermektedir. Spor ne denli günlük zorunlu yaşamın üzerinde yer alırsa alsın toplumsal yaşamın bir parçasıdır ve onunla etkileşimdedir. Bu nedenle değişik kurumlardaki bozulmaların, gevşemelerin, aykırı anlayışların, sorunların, çözümsüzlüklerin, krizlerin spora yansımaları olağandır (Erdemli, 2008).

Gelinen noktada spor, çoğunlukla spor yeteneği şans eseri keşfedilmiş ya da çok para kazanmak ve meşhur olmak arzusuyla hırs içinde hareket eden kişilerin mesleği, spor eğitimi de sporcu eğitimi gibi anlaşılır olmuştur. Olimpiyat oyunları insanlığın spor olayından ziyade uluslar arası sportif çekişmelere dönüşme yolundadır.

Sporun doğru ve sağlıklı bir spor eğitimi ile toplumda yaygınlaşması sağlanmadıkça, izleyenler de en azından bir sporu düzgünce yapıyor olmadıkça sporda bozulmalar ve özünden uzaklaşmalar kaçınılmazdır. Spor insana önem verilen ve hangi düzeyde yapılırsa yapılsın insana özen gösterilmesi gereken bir olaydır. Sporun doğru yapılabilmesi için sağlam ve dinamik bir spor kültürü, bunun için de doğru bir spor eğitimi gereklidir (Erdemli, 2008).

Spor yalnızca bir beden olayı değil, aynı zamanda bir ahlak ve bir estetik olaydır. Spor bütünü bakımından bir yaşama olayıdır ve ancak böyle algılandığı zaman yaşamımızın bütününde yerini alır. Spordaki tutum, hep daha iyiye, daha güzele ve daha olumluya yönelik olmaktadır. Başkalarıyla çekişmek, üstünlük taslamak değil, kendini bilme, kendini aşma ve kendine üstünlük kurma çizgisindeki bir tavidir (Erdemli, 2008). Sporun bir kültür meselesi olduğu anlatılmalı, spor kültürü oluşturulmalı ve geliştirilmelidir. Sorun, spor kültürünün nasıl oluşturulacağı konusunda düğümlenmektedir. Bunu hızla değiştirmenin yolu okul sporundan geçer. Okullar ve kulüplerin artık yan yana gelmeleriyle ivme kazanır. Sabah sporlarını toplu halde ve çeşitli alanlarda yaparak bir alışkanlık kazanılabilir. Toplumun önde gidenleri örnek olur, geridekileri sürükler (Taşkiran, 2009).

Spor herkesçe yapılamadığında ve her branşa dengeli önem verilerek destek sağlanmadıkça toplumun spor yaşamının dengesi de bozulmaktadır. Tek yanlı spor anlayışı, tek yanlı sportif beklentiler; fiziksel, toplumsal, bilimsel ve teknolojik çalışmaların belli sporlara dönük olarak artması diğer toplumsal etmenlerin de etkisiyle sporda olumsuz bir sürecin işlemeye başlamasına yol açmaktadır. Bazı sporlara gereğinden fazla önem verilmesi o sporlarda ilgi ve taleplerin yoğunlaşmasına, yükselmesine, böylece zorlanmalara ve karşılaşmalarda “kabul edilebilir hata” oranının da yükselmesine yol açmakta, spor giderek sertleşmekte, amacından ve özünden uzaklaşmaktadır (Erdemli, 2008).

Spor etkinlikleri salt hareketsel anlamda algılanmamalıdır. Bunun için spor-sanat ilişkisi göz ardı edilmemeli kültürel alanda da bir takım organizasyonlar planlanmalıdır. Sportif kültürün gelişmesinde öncü olacak bireyler harekete geçmelidir. Sistemli bir organizasyon yapısı içerisindeki akılcı projeler eşliğinde toplumsal hizmetler sunulmalıdır (Atalı ve Sertbaş, 2003).

En soylu eylemler bile, bir ideal, bir ülküden yoksun kaldıklarında çürüdükleri için, hepimizin doğru spor bilincine ve spor kültürüne dayanan ama onları da içeren “Olimpik Kültür” için çabalaması gerekmektedir.

Olimpik Kültür, insanın kendisini bir dünya vatandaşı gibi görüp yaşayabileceği, insan yaşamını tamamlayan, özel bir eğitim gerektiren, ahlak, sanat ve bilim ağırlıklı olan, bir ortak inanış, bir tavır alma biçimidir. Yani Olimpik Kültür, spordan ve spor kültüründen temellenen ama onları da kuşatan bir kültürdür. Ve yaratılması gerekir. Çünkü kültür, insanların kendilerine düşen görevi yerine getirerek birlikte kurdukları bir yapıdır.

Tek bir kişi tarafından kurulmuş herhangi bir kültür bulunmamaktadır. O halde Olimpik Kültürün yaratılması için bir çok insanın emeğine ihtiyaç vardır (Erdemli, 2008).Başta değer bilincinin oluşmaya başladığı aileler olmak üzere, öğretmen, okul yöneticileri, antrenörler, hakemler, basın mensupları ve diğer tüm yöneticiler sorumluluk taşımaktadır. Ders dışı spor etkinliklerinde bile çocuklarını acımasız bir rekabete zorlayan ebeveynler, okullar arası müsabaka sonuçlarında mağlubiyeti hazmedemeyen okul yöneticileri, arzu edilen skoru elde edemeyen öğrencileri aşağılayan beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler, sadece birkaç branş ve sonuçtaki başarıya yer verip spor olaylarının içerik ve sürecini göz ardı eden basın bu sorumluluktan çok uzak görünmektedir.

Olimpik Kültür doğası gereği çok kültürlüdür. Pek çok kültürün aynı zamanda, yan yana, birlikte var oldukları bir kültürdür. Orada önemli olan kültürlerin kimliklerinin ezilmesi değil, her birinin kendi kimliğiyle daha evrensel bir eyleme katılmalarıdır. Olimpik Kültürün kuşatıcılığı bütün toplumlara ilişkindir. Spor yapan insanların, toplumların spor kültürlerinin birlikte oluşturacakları bir kültürdür. Olimpizmin ülküsü tüm insanların böyle yaşadığı bir dünyadır. Olimpik ülkü spor yapan insana ulaşmaya çalışacağı amaçları gösterir (Erdemli, 2008).

Eşitliğin bozulması sporun ortadan kalkmasıdır. Bu nedenle Olimpik Kültürde eşitlik siyasal, ekonomik, dinsel, ırksal vd. bakımlardan ayrıcalık tanımamaktır. Orada yalnızca yapıcı, yaratıcı, uygar, soylu, iyi ve güzel olan insan vardır. Olimpik Kültür dünyaya bir çevre olarak sahip çıkabilen ve kendini bir çevre olarak geliştirebilen insana özgü bir kültürdür. Bir yolda, bir amaca doğru yürümek eğitimi gerektirir. Bu bakımdan spor eğitiminin temeli Olimpik Kültürde kurulmalıdır. Eğitim, eğitim kurumlarında alınır ama içinde bulunduğumuz toplum da eğiticidir. Bu nedenle Olimpik Kültürün kurulmasında hem okuldan hem de toplumdaki alınacak eğitim önemlidir. O halde Olimpik Kültürün kurulması sürecinde herkes yer almaktadır. Bu süreç içerisinde insan yalnızca yapıp-ortaya koyduklarıyla değil, hoşgörüsüyle, anlayışıyla, sevgileriyle, saygılarıyla, sorumluluklarıyla, daha geniş düşünebilmesiyle, özgün olana değer vermesiyle, dostluklarıyla, kardeşlikleriyle, her seferinde yeniden artan yaşama sevinciyle, kendisinde kurmaya çabaladığı uyumu bütün insanlar için istemesi ve bu yolda çabalamasıyla yaşam boyu yetkin ve yeterli olacak, olgunlaşacak, seçkinleşecektir (Erdemli, 2008). Ancak uluslar arası müsabakaları bir milli mücadele olarak görüp sunarak değerlendiren, bu nedenle beklentileri yükselten ve nihayetinde sonuçlara bakarak

sporcuları göklere çıkartan ya da yerin dibine sokan mevcut anlayışın bu sürece destek olduğunu söylemek mümkün değildir.

Olimpizm ve Olimpik Hareket

Sporun içinde üstelik önemli pozisyonlarda bulunan insanlar da dahil genelde olimpiyatlar ile olimpizm aynı şey zannedilmektedir. Aynı olmadığının farkında olanlardan bir çoğu da Olimpizmi, Olimpiyat Oyunlarının tarihi ve düzenlenmesi ile ilgili görüş ve ilkeler olarak açıklamaya çalışır. Oysa Olimpizm bir yaşama anlayışı ve dünya görüşüdür.

Olimpizm felsefesinin ve Modern Olimpiyatların babası addedilen Baron Pierre de Coubertin, 19. asrın son yıllarında dünyaya şöyle seslenmiştir:

“Savaşların ortadan kalkacağını söyleyenlere ütöplast diyoruz. Bazıları harp ihtimallerinin azaldığından bahsediyorlar. Bunda ben ütöplast görmüyorum. Telgraf, telefon, ilmi araştırmalar ve beynelminel sergiler, kongreler, diplomatik girişimlerden, anlaşmalardan daha fazla sulhe yardımcı oluyorlar. Ümit ediyorum ki atletizm bunun daha fazlasını yapacaktır. Sportif temaslar, yaşlı Avrupa'nın örf ve adetleri arasına girerse, sulh yeni ve büyük bir destek bulmuş olacaktır. Bana yardım edin, kadim Olimpik Oyunları yaşatalım.”

Olimpizm 21. yüzyılın vazgeçilmez yaşam biçimini oluşturmaktadır. Politik oyunlar, bencil düşünceler Olimpik hareketi zaman zaman engellemeye çalışmışsa da sonuçta hep olimpizm galip gelmiştir. Olimpik Harekette spor, amaç değil araçtır. Olimpizm felsefesi ve bu düşüncenin uygulama biçimi olan olimpik hareketin amaçları şunlardır (Erdem, 1991).

- * Spor yapmanın temel amacının, insanın bedensel olduğu kadar, beynsel gelişiminde de katkısı olduğunu anlatmak,
- * Daha iyi ve barışçı bir dünya için gençlerin spor yoluyla birbirlerini anlamaları ve dost kalmaları imkanlarını yaratmak,
- * Uluslar arası evrensel bir iyi niyet ortamı yaratmak ve geliştirmek amacı ile, olimpizm prensiplerini dünyaya yaymak,
- * Dünyanın dört köşesindeki sporcu gençliği, Olimpiyat Oyunları dediğimiz büyük spor şöleninde bir araya getirmek

Olimpizm her zaman Olimpiyat Oyunlarının gerisinde ve pek bilinmeden kalmıştır. Çünkü konuşulan, anlatılan, açıklanan daha çok Olimpiyat Oyunlarıdır. Oysa önemli olan Olimpizmdir ve Olimpiyat

Oyunları, Olimpizmi tüm insanlara anlatmanın, yaşatmanın yollarından yalnızca bir tanesidir. Olimpizmin her spor etkinliğinde ortaya çıkması, her sportif olayda bulunması gerekir. Eğer buralarda yoksa, onu olimpiyatlarda aramak boşuna olacaktır. Olimpizm insanın sporla mükemmelleşmesine yöneliktir, fakat bu salt bir mükemmellikten öte, dünyayı ve yaşamı yeniden ve başka türlü görmenin, kavramanın getireceği bir mükemmelliktir. Mükemmellik kaba anlamda başarı değildir. Mükemmellik gittikçe gelişen bir çizgide olgunlaşmadır. Başarı bu sürecin küçük aşamalarından bazılarıdır (Erdemli, 2008).

Ülkemizde Olimpizm felsefesi ve Olimpik hareket konusunu açıkça ifade ederek bu konudaki ilk direktifleri veren Mustafa Kemal Atatürk olmuş, Cumhuriyetin ilanından hemen sonra gençliğe hitabında; “ Türk gençliği yalnızca galip gelmek amacı ile spor yapmamalıdır. Hedefimiz her yaştaki Türk’ün beden hareketleriyle vücudunu geliştirmesi olmalıdır, çünkü beden sağlığı, ruh ve kafa sağlığının önemli bir şartıdır. Spor sadece fiziki bir üstünlüğe sahip olmak için yapılmaz. Ahlaklı, faziletli, mantıklı ve anlayışlı olmak, bir sporcuda bulunması gereken vazgeçilmez hususlardır. Bu kalitelerden mahrum olan, fiziki gücü üstün bir sporcu, zeki bir atletin yanında daima hüsrana uğrar. Ben zeki, kabiliyetli ve disiplinli sporcuyu severim.” ifadelerini kullanmıştır.

Spor yaparken dil, ulus, kültür, din, gelenek, görenek, renk, ırk vb. belirleyici, yönlendirici özellikler artık davranış belirlemezler. Bunların yerini bütün insanlara özgü kurallar, sporun ortak dili, ortak amaçlar alır. Olimpizm bu yola Spor Yapan İnsan’dan kalkarak girmeyi amaçlayan bir ülküdür. Olimpizm, canlı, etkin, uyumlu ve mutlu bir dünya ülküsüdür. Olimpizm kolayca bütün insanları kucaklayabilme özelliği taşımaktadır. Bu nedenle tüm zamanlara ve tüm insanlara ilişkin olduğundan, gelip geçici bir moda değil, tersine kaçınılmaz bir gereksinimdir. Olimpizm tüm insanlara gereken bir amaç, yol gösterici, yardımcı ve güç kaynağıdır (Erdemli, 2008).

Olimpizmin bu özet içeriğinden hareketle, bir yaşam biçimi ve dünya görüşü olarak, olimpiyatlara katılan çoğu sporcu tarafından bile bilinmediğini söylemek mümkündür. Olimpizmin anlaşılması ve hayata geçirilebilmesinin yolu ise “Olimpik Eğitim” yoluyla “Olimpik Kültür” yaratılmasıdır.

Olimpik Eğitim

İnsanın çok yönlü gelişimini hedefleyen olimpik eğitim disiplinler arası bir alandır. Olimpik eğitim sporu ve olimpiyatları bir sembol olarak kullanarak ihtiyacımız olan değerlerin kazandırılmasını sağlar.

Olimpik Eğitimin amacı Olimpik Ülkülerin öğretilmesi, yani davranışa, yaşama biçimine dönüştürülmesi veya davranış olarak, yaşama biçimi olarak öğrenilmesidir. Bunun için de Olimpik Eğitimin büyük ölçüde spora dayanması gerekmektedir. Sporun özünde yer alan Olimpik Ülküler olmadan bir sporu yalnızca öğrenmek insanı sporcu yapmaz. Spor yapmak sporu bir yaşam biçimi olarak içselleştirmiş olmayı gerektirir. Çünkü Olimpik Ülküler sporun ruhudur ve ruhu kaldırırsa spordan geriye sadece bedensel çekişmeler kalır (Erdemli,2008). Son yıllarda ülkemizde özellikle futbolda müsabakalarında hatta öncesinde ve sonrasında görmüş olduğumuz hareketler, beyanatlar, tribünlerden sokaklara taşan olaylar, bunlarla ilgili televizyonlardaki yorum programları, olimpik ülkülerden uzak, ruhsuz spor anlayışının göstergesidir.

Olimpik Eğitimin insanın oynamaya başladığı yaşlarda başlaması gerekmektedir. Çünkü spor eğitimi küçük yaşlarda oyunla başlar. Daha 3-6 yaş arasında bir çocuğa kendisinin önemli olduğu, bu nedenle kendisini kollayıp, geliştirmesi gerektiği; rakibinin dost olduğu; sporun aslında bir kavga değil, birlikte oynanan bir oyun olduğu; rakibinin kendisi kadar önemli olduğu; rakibinin kendisi ve takım arkadaşları gibi bir insan ve değerli olduğu oyun içinde öğretilir. Sporun ya da oyunun kurallarına uymaktan ve onlara sahip çıkmaktan zevk almak; yardımlaşmaktan zevk almak; kendini geliştirmek için dinlenmesine, yemesine, içmesine ve çalışmalarına özen ve önem göstermek; yenilgiyi yengi gibi olağan karşılamak; yenilince fazla üzülmemek, yenince fazla sevinmemek, tersine nedenleri üstüne düşünmek ve gerekenleri yapmak ve hoşgörülü olmak gibi sporcuda bulunması gereken özellikler oyunla öğretilir. Çocuk bunları öğrenir, uygular, benimser ve savunur. Oyun o dönemde çocuğun yaşamıdır ve orada o tüm gücüyle, bütün varlığı ile uğraş verir. Bu nedenle Olimpik Eğitim o yaşlarda kolaylıkla verilebilir (Erdemli, 2008).

6-14 yaş kapsayan ilköğretim çağına ise çocuğa, sorumluluk alma, işbirliği yaparak çalışma, kendini yönetme, zamanı iyi kullanma, kendine güvenme, planlı çalışma, sabırlı olma, yaptığı işten zevk alma, kendini ifade edebilme gibi beceri ve alışkanlıkların kazandırılması gerekmektedir.10 yaş ve sonrası da soyut düşünmenin belirginleştiği, özgürlük, ahlak, erdemlilik gibi temel değerlerin yerleşmeye başladığı,

estetik algının geliştiği bir dönemdir. İlköğretim çocuğunun gelişim özelliklerine uygun olarak, sportmenlik anlayışı kazanmasında ve bunu bir yaşam felsefesine dönüştürmesinde ve dolayısı ile spor kültürünün oluşmasında katkı sağlaması amacıyla TMOK tarafından “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim Kılavuz Kitabı” hazırlanmıştır. İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren kullanılmaya başlaması öngörülen bu kitabın, ortaöğretim bölümünde de etkisini devam ettireceği düşünülmektedir. Giriş bölümünde gençliğimizin olimpiyat kültürü ve felsefesi ile milli değerlerini kaynaştırmasının ancak çağdaş ve akılcı yaklaşımlarla mümkün gözüktüğünün vurgulandığı kitapta, programlar arasında bağlantı kurarak, bütünlük ilkesi yaklaşımı ile, aynı amaç ve değerlerin oluşmasına hizmet etmek üzere tasarlandığı belirtilmiştir. Bu çerçevede belirlenen pek çok hedef dört başlık altında toplanmıştır.

- *Bireysel gelişim için: Olimpik Eğitim etkinliklerine katılacak çocukların, çabalarının sonucunda yeteneğini göstermeyi ve başarılı olmayı, dürüstlük ve nezaketi, kahramanlığı, fedakarlığı, kendini yönetme ve dayanıklı olmayı, sağlıklı ve temiz bir yaşantı sürmeyi, ahlaki prensiplere sahip olmayı, fanatizme yönelmeden rakibin başarısını kabullenmeyi ve sporu bir sanat olayı gibi izlemeyi öğrenmeleri,
- *Toplumsal gelişim: Olimpik eğitim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin, insan saygınlığını titizlikle koruyan barışçı bir toplum oluşturmaya özendirilmesi, tüm insanlar arasındaki arkadaşlığı, karşılıklı anlayış, eşit koşullar altında dürüst ve dostça rekabeti ve kurallara bağlı yarışmayı benimsemesi, ulusal ve evrensel değerlere sahip çağdaş insan olarak, karşılıklı anlayış ve hoşgörü kültürünü bir yaşama biçimi haline getirmesi,
- *Ulusal ve evrensel barış için: Olimpik Eğitimin, ulu önder Atatürk’ün “ yurtta barış, dünyada barış” özdeyişine uygun olarak ulusal ve evrensel barışın korunması ve sürdürülmesi, uluslar, ırklar, renkler, cinsler, politik sistemler ve sınıflar arasında hiçbir ayırım kabul etmeksizin, karşılıklı saygı ve işbirliğini geliştirmesi,
- *Çağdaş ve dinamik bir eğitim için: Olimpik düşünce ve spor kültürünün çağdaş eğitim yaklaşımlarını güncelleştirerek eğitime dinamizm kazandırması; okullardaki diğer derslerle Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü konularının kaynaştırılarak bu dersin uygulama ve yaşantılarını zenginleştirilmesi; ayrıca, sporun çağdaş bir eğitim aracı olarak kullanılmasını sağlaması.

Sonuç Ve Öneriler

Toplumsal ve insani değerler insan yaşamının en önemli yanını oluşturur. Değerler eğitimi toplumun tümünü ilgilendirdiğinden çok boyutlu ele alınması gerekmektedir. Bu açıdan eğitim sistemini oluşturan tüm unsurların bu konuda duyarlılık ve bilinç kazanmasına ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2010/53 sayılı ilk ders konulu genelgesinde de belirtildiği gibi öğretmenlerin de öğretim programlarının uygulayıcıları olmanın yanı sıra öğrencilere değerleri kazandırmada öncü rol ve görevleri de bulunmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenleri ve dersleri ise bu noktada en etkili olabilecek konumdadırlar. Beden Eğitimi derslerinin amacı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, Milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Genel anlamda eğitimin dört amacı vardır; bireyi kültürlemek, toplumsallaştırmak, üretken olmasını sağlamak ve bireyselleştirmek (Başaran, 1978). Bireyselleştirmede, bireylerin gizil güçlerinin ortaya çıkartılması ve istenen doğrultuda değiştirilmesi söz konusudur. Bu değişim bilişsel,duyuşsal ve psikomotor alanlarda oluşturulabilir. Eğitimle aktarılan kültürel değerler; müzik, resim, yontu, folklor, bilim-teknik, spor vb. olarak ele alınabilir. (Koruç Bayar, 1992).

Gelecekte toplumda sorumluluklar yüklenecek yetişkinlerin iyi alışkanlıklar edinmesinde gerek bireylerarası gerekse toplumlararası iyi ilişkilerin kurulmasında ve devamında çocukluktan başlayan beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin büyük önemi vardır. Bu bakımdan sporun, üzerine eğilinmesi gereken bir konu oluşu dünya ülkeleri tarafından da ele alınmıştır. UNESCO gibi kuruluşlar bu konuya önemle eğilmişler, dünyada birçok ülke beden eğitimi ve spor derslerinin arttırılması yoluna gitmiş, sporda başarılı öğrencilere burslar, ödüller vererek teşvik etmişlerdir. (Mengütay, 1993) Eğitim dönemlerinde gereği gibi ele alınmayan hareket ve beden eğitimi, çocukta ve okul gençliğinde spor bilincini ve alışkanlığını oluşturamamaktadır (Yalçınkaya, Saraçoğlu, Varol, 1993)

Değer bilinci, tek tek ve bütün insanlar için bir şeyin bir değerinin olup olmaması, herhangi bir insanın bir şey yapıp yapmaması, bir şey başarıp başarmaması ya da bir şeyi bırakıp bırakmaması gibi seçeneklerle karşı karşıyadır. Değer bilinci ancak somut ilişkilerle içerik kazanır. İlişkilerin göreliliği ve çeşitliliği içinde genel geçer, yani kural niteliği olan değerler, temel insani değerlerdir. Sportif değerler bunların içinde yer alır. Yaşamda spor yoluyla gerçekleştirilen değerlerde yalnız şimdisi için değil, bütün gelecek zamanlar için geçerli ilkeler vardır (Şahin, 2005).

Sporla uğraşan bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığı üst düzeyde olmaktadır. Ayrıca spor, madalyaların ve kupaların ötesinde, topluma, disiplini, kurallara saygıyı ve sosyal barışa inanmış fertleri kazandırır (Güven, 1992). Yapılan bir araştırmada yüksek sorun çözme yeteneğine sahip beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, başarıyı ön planda tuttuğu, para ile statü elde etmek istemediği, paradan daha önemli ve değerli şeylerin olduğunu kavramış olduğu belirlenmiştir (Balcıoğlu, Özbek, Sungur, Sivrikaya, Tekin, 2005).

Türkiye 2020 Olimpiyat Oyunlarına adaylığını resmen açıklamıştır. İstanbul Olimpiyat Oyunlarına beşinci kez aday olmaktadır ve 2020 Olimpiyat adaylarından kazanan 7 Eylül 2013 tarihinde belirlenecektir.

Olimpiyatlara talip olmak ve siyasal iktidarların bu talebe sahip çıkması da sevindiricidir. Ama olimpiyat fikrinin uluslar arası takdimi kadar ülke içindeki takdimi de önemlidir. Bu süreçte işlerin başına olimpizmi bilen, olimpizme inanan insanlar getirilmelidir. Olimpiyatlara ev sahipliği yapma onuruna erişen ülkelerin bu yarışı kazanmalarında okullarındaki olimpik eğitim etkinliklerinin avantaj sağladığı bilinmektedir.

Spor kültürünün geliştirilmesi, bir ya da iki saatlik beden eğitimi derslerinden daha fazla ve daha farklı uygulamaları gerektirmektedir. Dahası oyun ve spor etkinliklerinin bir eğitim aracı olarak görülmesi ve kullanılması için çaba sarf edilmesi gerekir. Çocuğun sporculuğu ve sportmenliği “erdemlilik, mükemmellik vasıfları ile bezenmiş olma” kültürü olarak benimsemesi öncelikle ailesinin ve yakın çevresinin, özellikle okulun yoğun desteği ile mümkün olabilir. Çocuğun yaşamındaki “önemli” konumdaki herkes sporculuğu bir erdem, bir değer sembolü olarak kabul ettiği sürece çocuk da bunu bir değer olarak benimsemeye başlayacaktır. Öğrenme çevresi böyle bir kültürün izlerini taşıdığı ölçüde spor, eğitimin vazgeçilmez bir aracı olabilecektir (TMOK, 2004).

Sonuçta, spor eğitimi, salt beden eğitimi ya da spor dallarının ve her türlü egzersizin mekanik basamaklarını öğretmek değil, insanın

bütünsel eğitimi için gerekli araç ve eylemdir. Diğer yandan spor eğitimi, bireylerin kaslarının ve beyinlerinin içine sokulan bilgi, tutum ve becerilerinin şahmerdanları değil, onların hizmet edicisidir. Eğitim bütünlüğü içinde bireyin ve toplumun gereksinimleri salt biyolojik makine ya da varolan kültürün gelecek kuşaklara aktarılması temelinde ele alındığında da önemli eksikler ortaya çıkabilir. Önemli olan, bireyin gelişimi ve yaşamsal mutluluk çerçevesinde bütünsel bir dengenin sağlanmasıdır. Diğer yandan günümüzde beden eğitimi alanında güçlü bir paradigma değişikliğine gereksinim duyulduğu açıktır. Çünkü ülkemizde varolan, ancak dünyanın pek çok yerinde de etkili olan, spor eğitimi beden eğitimi derslerinin “boşluk doldurma”, öğretmenlerinin de “bedenci, okulun koruyucusu ve düzen sağlayıcısı” görüşü değişmelidir. Günceli yakalamak; gereksinimler, etki grupları ve araştırma sonuçlarından hareketle ortaya çıkacak değişimle olanaklı kılınabilir (Demirhan, 2005).

Olimpik ülkeler içermeyen her spor eğitimi insanı mekanikleştirir. Bu sporda insanın yitilmesidir. Oysa spor bir insan olayıdır ve insanın yüceldiği yerlerden birisidir. Ne var ki yanlış uygulamalar ile insanın alçaldığı yerlerden biri olmaktadır. Günümüzde birçok toplumda insanlar spor yapmıyorlarsa veya yanlış yapıyorlarsa bu durum eğitimdeki aksamalar, bazı geleneklerden gelen yanlış ve geçersiz değerlendirmeler, bazı toplumsal-ekonomik koşulların zorlayıp engellemesiyle ortaya çıkabilmektedir (Erdemli 2008). Spor Eğitimi, sporun yapma biçimi olan teknik ve taktik öğretimi yani mekanik yanını içerirken Olimpik Eğitim insan özelliği ve evrenselliğini ortaya çıkaran ülküsel yanını içermektedir. Özellikle sporcunun eğitiminde bu bütünlüğü korumak doğru spor anlayışının oluşması için bir zorunluluktur.

Spora katılımda çocukların ve genç insanların eğlenmesi ve mutlu olması muhakkak garantiye alınmalıdır. Oyuncular, seyirciler, aileler, antrenörler, hakemler ve yöneticiler hepsi sportif etkinlikteki olumlu ve olumsuz durumdan sorumludur. Seyirciler; küfür ve şiddet kullanmamalı, eğlenmeyi ön planda tutmalı, sporcuların yanlışlarını alaya almamalı, hakem kararlarına saygı göstermeli, sınırları kontrol edebilmeli, kötü davranışı kınamalı, kazanmaktan önce başarıyı desteklemeli ve rakibin galibiyetini de kutlamalıdır. Oyuncular; dürüst olmayan avantajı kullanmamalı, kabadayılık ve zorbalık yapmamalı, sınırlarını kontrol edebilmeli, asla hakem ile tartışmamalı, işbirliğine önem vermeli, başkaları için değil kendi için oynamalı ve bütün oyunculara kendisine davranılmasını istediği gibi davranmalıdır. Aileler; çocukları desteklemeli,

zorla spor yaptırmamalı, kaybedilen spor karşılaşmasını hoş karşılamalı, işbirliğini önemsemeli, antrenörlerin kural ve prensiplerine saygılı olmalıdır. Hakemler; kuralları iyi bilmeli, sportmenliği desteklemeli ve sözle ödüllendirmeli, kötü olayları kınamalı, kararlarında tutarlı ve eşit olmalıdır. Yöneticiler; ilkönce herkesin spor yapmasını sonra yarışmasını düşünmeli, sağlık ve eğlence için sporu desteklemeli, uygun antrenör, eğitimci ve malzemeleri tedarik etmeli, sorumluluklarını bilmelidir (Atalı, Sertbaş, 2003). Basın ise spor karşılaşmalarını tarafsız bir şekilde ele alarak toplumsal değerlerimizi güçlendirmeyi sağlayacak biçimdeki olumlu davranışları ön plana çıkartmaya yönelik haberlere değer vermeli. Spor kültürü ve olimpiik kültür konusunda farkındalık yaratmaya katkıda bulunmalı, her branşa yer vermeye özen göstermelidir.

Beden eğitimi öğretmenleri her düzeydeki okullarda öğrenciyle en kolay iletişim kurabilecek ayrıcalığa sahiptir. Derslerde benzer kıyafetler içinde olmaları, birlikte oyun oynama olanağına sahip olmaları, antrenman ve müsabakalar nedeniyle okul dışında da birlikte olabilmeleri, seyahat etmeleri, birlikte yemek yemeleri, ortak heyecanlar sonrası üzüntü ve sevinci paylaşabilmeleri nedeniyle öğrenciye daha yakın olabilmekte isterse kolaylıkla güvenini kazanabilmektedir. Bir çok öğrenci için rol model olabilmektedir. Bu nedenle değerler eğitimi konusunda isterse en etkin olabilecek öğretmenlerdir. Ancak veliler, okul yönetimleri, öğrenciler, hatta diğer branş öğretmenleri tarafından gösterilen ilgi eksikliği, mesleklerine yabancılaşmayı ve oyun, beden eğitimi ve spor yoluyla öğrenciye kazandırabilecekleri değerlerden kendilerinin bile uzaklaşmaya başlamasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitiminin; güçlü, kolay, eğlenceli ve sürdürülebilir bir yol olduğunu ama bunu bilen, benimseyen ve yapacak cesareti gösteren insanlar ile onları destekleyerek olanak sağlayan yönetimlere ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaklar

- Arıcı, H.(2001). *Okullarda Beden Eğitimi*, İstanbul: Nobel Yayın.
- ASAGEM (T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü). (2010). *Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması*, Ankara.
- Atalı,L., Sertbaş,K.(2003). *Sportif Uğraş*, Kocaeli; Sesim Ofset Matbaacılık
- Balcıoğlu,B., Özbek. A., Sungur. N., Sivrikaya. K., Tekin,A.(2005). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Değer Sistemleri ve Sorun Çözmedeki Yeterliliklerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi,Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7, (1), 91-99.
- Başaran,İ.E.(1978). *Eğitim Psikolojisi*,Ankara: Bilim Matbaası.
- Başaran,T.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bilgin,N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Bradshaw,Y.,Healey,J.F.,Smith,R. (2001). *Sociology for a New Century*, Pine Forge Presss.
- Bucher,C.A.(1987). *Foundations of Physical Education and Sport*, Mosby Collage Publishing, USA.
- Demirhan,G.(2004). *Physical Education: Is it necessity or traditional?.*The 10th.ICHPER-CD Europe Congress& The TSSA 8TH International Sports Science Congress, Antalya
- Demirhan,G.(2005). *Okul Spor Eğitimine Güncel Bakış*, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu,Manisa.
- Dökmen,Ü. (2002). *Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*,İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdem, S.(1991), *Olimpizm, Olimpik Hareketin Sosyal Yaşantımızda ve Dünya Sulhündeki Yeri*, Spor Ahlakı ve Spor Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyum Kitabı İstanbul: Maya yayıncılık
- Erdemli, A.(2008). *Spor Yapan İnsan*, İstanbul: E Yayınları
- Erkal,M.(1986). *Sosyolojik Açıdan Spor*, Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı yayınları
- Grössing,S.(1991). *Beden ve Spor-Hareket*,I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu,Ankara:Milli Eğitim Basımevi
- Harrison, J.M., Blakemore,C.L., Buck, M.(2001). *Instructional Strategies For Secondary School Physical Education*, Boston: McGraw Hill Book Company
- Güven, Ö.(1992). Spor Anlayışımız ve Sporun Sosyo-Ekonomik İşlevi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 35.
- Kılavuz, R. (2003). *Kamu Yönetiminde Etik ve Bir Sorun Alanı Olarak Yozlaşma*, Ankara: Seçkin Yayınevi
- Koruç, Z., Bayar, P.(1992). Açık Okul (Humaniter) Sisteminde Spor Dersleri ve Spor Öğretmeninin konumu, *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 25-30.
- Köknel, Ö.(1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Kuçuradi, İ.(1971). *İnsan ve Değerleri*,İstanbul:Anka Yayınları
- Kuşdil,M.E., Kağıtcıbaşı,Ç.(2000). *Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı*, *Türk Psikoloji Dergisi*, 115 (45), 59-76.

Mehmedoğlu, U.(2006). *Gençlik, Değerler ve Din. Küreselleşme, Ahlak ve Değerleri*, İstanbul: Litera Yayıncılık

Mengütay, S.(1993). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Spor ve Hareket Eğitiminin Önemi*, Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II.Ulusal Kongresi, Manisa

Nutku, U.(2011). *Değerler Bütününde Mekan Değeri*, Tarihe Yön Veren Bursa Kitabı, Bursa: Bursa Kültür A.Ş.

Şahin, M.(2005). *Spor Eğitimi Sürecinde Etik Değer Sorunu*, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, Manisa.

Şahin, M.(2005). *Yarışmaya ve Yaşamaya Yansıyan Etik*, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, Manisa.

Otrav, N.(2005). *Sporun Sosyalleşmeye Etkileri*, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu,Manisa.

Özğüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*,Ankara: Psikolojik Danışma,Rehberlik ve Eğitim Merkezi.

Öztürk, F.(1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor*,Ankara: Bağırğan Yayımevi

Pehlivan A.İ.(,2002). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*,Ankara:Pegem Yayınevi

Silahl, M. (2000). *Sosyal Psikoloji*,Ankara:Gazi Kitapevi

Taşkıran, Y.(2009). *Spor Kültürü*,Kocaeli:Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları

TMOK (Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi).(2004). *Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim Kılavuz Kitabı*, İstanbul

Turhan,B., Er,G., Çam,İ., Er,N.(2005), *Okullarda Yarışmalı Sporlara Analitik Yaklaşım*, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, Manisa.

TÜSİAD (Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği).(1991).*Dünya Değerler Araştırması*, İstanbul

Yalçınkaya,M., Saraçoğlu,A., Varol,R.(1993), Üniversite Öğrencilerinin Spora İlişkin Görüşleri ve Beklentileri, *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 22.

İletişim:

Füsün Öztürk KUTER

BUTTİM, C Blok, Kat:4, No:1207 (16250) Bursa

E-posta: fkuter@uludag.edu.tr, fusun.kuter@hotmail.com

Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri

GÜLBAYAZ ÜNLÜER

Namık Kemal İlköğretim Okulu

Özet: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 4.sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma 2010–2011 öğretim yılında Eskişehir Namık Kemal İlköğretim Okulu 4.sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 24 öğrenci velisi katılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmemektedir. Öğrenci velilerinin tamamına yakını öğrencilere kapasiteleri ölçüsünde sorumluluklar verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenci velilerinin tamamına yakını çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardığını belirtmiştir. Öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu, öğretmenin uyarılarını velinin dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluk almada çevrenin etkisinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değerler Eğitimi, Sorumluluk Değeri.

The Parents' Opinions About Acquiring The Value of Responsibility in Social Studies Course

Abstract: The purpose of this research is to bring 4th -grade-students' parents view on getting the value of responsibility in Social Studies course. The research data was collected through semi-structured interview technique within the framework of Qualitative research approach . The research took place with the participation of parents of 4th grade students in Namık Kemal Primary School in Eskisehir in 2010-2011 Education Year. Parents of 24 students have participated in the survey.

The research is solved by using the technique of descriptive analysis within the framework of a qualitative research approach. According to research findings, the majority of students' parents think that getting the value of responsibility is not enough. Almost all of the students' parents mentioned that students should be given responsibilities to the extent of their capacity. Almost all parents of students mentioned that they verbally warned their children to fulfill the tasks given by the teacher. The majority of students' parents mentioned that parents must take into account of teacher's warnings. The majority of parents expressed the opinion that the environment is significant for the students in taking responsibility.

Keywords: Social Studies, Values Education, Responsibility

Bireylerin toplumun etkin bir üyesi olabilmeleri günün koşullarına uygun ve değişime ayak uydurabilecek nitelikte eğitilmeleri ile olanaklıdır. Eğitim sistemlerinden bilgili, etkin, üretken, problem çözen, değişimle baş edebilen, iyi bir vatandaş ve toplumsal değerlere sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Eğitim sistemi bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Erden, tarihsiz, 4). Şüphesiz eğitim sisteminin temel taşı ilköğretimdir. İlköğretimin çocuğa yaşamında gerekli olacak temel bilgi ve becerileri kazandırma yanında toplumun kabul gördüğü değerleri de kazandırma görevi vardır. İlköğretim bu görevini Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla yapar. Sosyal bilgiler eğitiminin genel amacı bireylere öncelikle kendini ve fiziksel-sosyal çevresini anlamalarına yardımcı olma, bireylerin kendilerine ve sosyal-fiziksel çevrelere karşı olumlu değer ve tutumlar geliştirme ve sahip oldukları bu bilgi ve değerleri eyleme dönüştürebilmelerine yardımcı olmaktır (Doğanay, 2006, 255-286). Çocukların değerleri öğrenmelerini sağlayarak, onlarda demokratik yaşantıların küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasını sağlamak Sosyal Bilgiler dersinin önemli görevlerinden bir tanesidir (Sözer, 1998, 1-13).

Sosyal bilgiler eğitiminin, bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerinin farkına varma ve bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır (Doğanay, 2006, 255-286). Bu ders ile öğrencilerde diğer insanlara değer gösterme, empati geliştirme, farklı yaşam biçimleri ve kültüre sahip bireylere saygı ve hoşgörü geliştirme gibi değerlerin gelişimi de sağlanır (Gömleksiz ve Cüro, 2011, 95-134).

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde değer sözcüğü, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık” (TDK, 2008) olarak tanımlanmıştır.

Bireyi ve toplumu tanıma ve tanımlamada kullanılan, davranışları yönlendiren, birey ve toplum açısından varlık ve devamlılık sağlayan ölçütlere değer denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007, 65-84). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ise değeri “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” (MEB, 2005, 87) olarak tanımlamaktadır. Welton ve Mallan (1999, 130)’a göre ise değer “davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler” dir. Değerler kısaca, yaşamımızı etkileyen, yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2006, 255-286).

Sosyal Bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir. Gerek içeriğinin tarihsel bir nitelik taşıması, gerekse değişik kültür ve yaşam hikâyelerini anlatması ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması açısından değer öğretimi bakımından önemli bir derstir (Kan, 2010, 140). Sosyal Bilgiler dersi doğrudan değer eğitime yer vermiştir. Bu derste, değer eğitimi ile öğrencilere; toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için belli değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Değerlerin sahip olduğu özellikler şunlardır (MEB, 2005, 87):

- Toplum ve bireyler tarafından benimsenir ve bütünleştiricidir.
- Toplumun ve bireylerin menfaatine yönelik inanılan ölçütlerdir.
- Bilinç, duygu ve heyecanları içeren yargılardır.
- Bireyin bilincinde olan ve davranışı yönlendirendir.
- Değerler normu içermektedir.

Değerler, toplumdan topluma ve zaman içinde değişmektedir. Toplumlar, değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar (Balat ve Dağal, 2006, 7). Kendine ve sosyal-fiziksel çevresine karşı gerekli değerlerle donatılmamış insanlar, bilgilerini insanlığın ve çevrenin yararına olmayan eylemlerde kullanılabilirler (Doğanay, 2006, 255-286). Değerlerden yoksun insanlar, kendilerine zarar verdikleri gibi topluma da zarar verirler.

İyi bir değerler eğitimi akademik başarıyı da etkiler. Eğer bir çocuğun okula başladığında sorumluluk, kendini kontrol ve azim gibi kişilik özelliklerinde sorun varsa okul başarısında da çeşitli sorunların ortaya çıkacağı belirtilmektedir.(Balat ve Dağal, 2006, 12). Okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Berger, 1987, 96-108, Akt. Kolya, 2004).

Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alanı oluşturduğu halde, günümüze kadar hem genel eğitim içinde hem de Sosyal Bilgiler eğitimi içinde gereken yeri ve önemi alamamıştır (Doğanay, 2006, 255-286). Değerleri benimsemiş bireyler yetiştirildiği takdirde, Sosyal Bilgiler dersinin evrensel amacı olan sorumlu insan, etkin vatandaş yetiştirme amacına da ulaşılmış olur. (Gömleksiz ve Cüro, 2011, 95-134). Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi üzerinde durulması gereken hassas konulardan bir tanesidir.

Değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar ise şunlardır (Deveci, 2008, 187-206):

- Değer eğitiminde en büyük sorumluluk öğretmenin olduğu için ğretmen öğrencilere model olmalıdır.
- Değer eğitiminde anlamlı ve kalıcı öğrenme için okul, sınıf ve aile ortamı olumlu bir yapıya sahip olmalıdır.
- Değer eğitimi sadece planlanmış eğitim programları ile sınırlı olmadığından dolayı okulun örtük programından da faydalanılmalıdır.
- Değer ğretimi tek bir yaklaşımla değil hem dolaylı hem de doğrudan ğretim ve yaklaşımları ile yapılmalıdır.
- Değer ğretiminde okul -aile işbirliği olmalıdır.

Değer eğitimi, okul ile birlikte aile ve toplumda desteklenirse öğrencilerin yaşamlarını daha anlamlı kılmaktadır. Değer eğitimi ile

öğrenciler, doğru ve yanlış öğrenebilmekte; böylece, olumlu aile, okul ve sınıf ortamı oluşturmaktadır. İyinin, doğrunun, güzelin farkında olan verdiği kararların sorumluluğunu üstlenen bireylerin kendileri ve çevreleri için güzel bir gelecek oluşturabileceği söylenebilir (Deveci, 2008, 187-206)

Değer eğitimi ile öğrenciler iyi-kötü, doğru-yanlış anlayabilmektedirler. Bu anlamlandırmanın sonucunda olumlu aile, okul ve sınıf ortamı gelişmektedir (Gömleksiz ve Cüro, 2011, 95-134). Aile içindeki bireyler özellikle anne ve baba çocuğun ilk olarak model aldığı ve taklitlerle doğru davranışları öğrenmeye çalıştığı kişilerdir. Aile içindeki diğer çocuklar veya kuzenler ve yakın çevre olarak tanımladığımız dayı, amca, teyze, hala ve büyük anne ve büyük babalarla birlikte değerlere ilişkin deneyimler artarak gelişmektedir. (Balat ve Dağal, 2006, 17). Değer eğitiminin öğrencilerin yaşamında daha anlamlı ve kalıcı olması için okulun yanında aile ve çevre tarafından desteklenmesi gerekir. Çocuğun ilk değerleri öğrendiği kurum ailedir. Değer eğitimi bütüncül bir süreç olduğundan değerlerin okulda yalnızca öğretmenin çabası ile kazandırılması etkili sonuçlar yaratmayabilir. Değer eğitiminde okul yönetimi, aile ve öğretmen birlikte hareket etmeli; evdeki ve okuldaki çalışmaların birbirini destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Deveci, 2008, 187-206)

Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi gereken değerlerden bir tanesi de sorumluluk değeridir. Sorumluluk, davranışlarının sonuçlarına katlanabilmek olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde sorumluluk sözcüğü, “Kişinin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet” (TDK, 2008) olarak tanımlanmıştır. Balat ve Dağal,(2006)’ın Schiller ve Bryant (1998)’dan aktardığına göre, bir şey veya birisi için sorumluluk almak bu anlamda yaptığımız her davranışın hesabını vermek demektir. Sorumluluk temelleri yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve gelişimi insanın tüm davranışlarına yansıyan bir değerdir (Balat ve Dağal, 2006, 14).

Sorumluluk kazandırmak sözel bir bilgilenmeden çok bir zihinsel beceri ürünüdür. Günlük yaşamda ise sorumluluk, kişinin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonucunu üstlenmesi olarak bilinmektedir (Babadoğan, 2003).

Deveci (2008, 187-206)'nin Ohio State Education Department, (1990)'dan aktardığına göre sorumluluk;

- Ailesini, toplumu, ülkeyi ve dünyayı güçlendirmek için alışma
- Kendinden beklenenleri yerine getirme
- Disiplinli olma
- Okula düzenli devam etme
- Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirme
- Okul merkezli etkinliklere katılma
- Yasal otoriteye saygı duyma, olarak ifade edilmektedir.

Sorumluluk, bireyde çocukluk aşamasında ailedeki tutum ve becerilerle ortaya çıkmaya başlamakta ve yaşayarak öğrenilmektedir (Babadoğan, 2003).

Sorumluluk (Values Education, 2011);

- onurlu bir yaşam için temel değerdir.
- bireyin görevlerine zen göstermesidir.
- harekete geçmektir.
- hesap vermektir.
- bireyin davranışlarından sorumlu olmaktır.
- yapılacak Şeyleri yapmakta güvenilir olmaktır.

Yaşamsal gerçeklerden kaçan ve sürekli biçimde eleştirilen çocuklar sorumlu davranış kazanamamaktadırlar (Ginnut, 1973, 72 Akt. Babadoğan, 2003). Kendi kendine motive olabilen insanlar yaşamlarında başlarına gelen her Şeyin sorumluluğunu üstlenerek, kendi yaşamlarının sorumluluğunu alırlar. Dışarıdan motive olan insanlar ise, suçu diğer kişilere yükleme eğilimindedirler (Balat ve Dağal, 2006, 14).

Çocukların kendileriyle ilgili davranışı seçmelerinde ve uygulamalarında özgürce karar vermeleri, bu kararların sonuçlarından sorumlu olmalarını da sağlamaktadır (Babadoğan, 2003).

Sorumlu ocuklar (Values Education, 2011);

- kendi davranışlarının sonuçlarını kabul ederler ve hatalarını düzeltmeye çalışırlar.
- dev ve görevlerini tamamlarlar.
- kendi kişisel bakımlarını yaparlar.
- doğru olanı yaparlar, yanlış yaptıklarında özür dilerler.
- ihtiyacı olanlara yardım ederler.
- vazgeçmeden işlerini takip ederler
- başkalarının üzerlerindeki etkiyi anlarlar.

Günümüzde çocukların küçük yaşlarda sorumlu davranmasını öğrenemeyeceğine ilişkin yaygın bir görüş bulunmasına rağmen (Balat ve Dağal, 2006, 12), çocuklarına özgürlük tanıyan ve sorumluluk veren demokratik anne, baba ve öğretmenler, onlara kendi yazgılarının sorumluluklarını alabileceklerini hissettirmektedirler (Gordon, 2000, 243).

Sorumluluk sahibi bir kişilik zamanla oluşturmaktadır. Sorumluluk sahibi kişiliğin duygular, düşünceler ve hareketlerle birlikte günlük alışkanlıklarımız ve görüntümüzden oluştuğu belirtilmektedir (Balat ve Dağal, 2006, 13).

Sorumluluk sahibi bireyler, yaşama gerektiği kadar uyum gösterebilen, mutlu, başkalarına karşı olduğu ölçüde kendilerine karşı da sorumluluklarını dengeli olarak yerine getiren bireylerdir (Celep, 2011, 282).

Öğrencilere sorumluluğu anlatılırken nelerin sorumluluk gerektirdiğine, bazı şeylere karşı nasıl sorumlu davranabileceğine, çevremize karşı nasıl sorumlu davrandığımızı dair örnekler verilmelidir. Böylece çocukların sorumluluk hakkında fikir edinmeleri sağlanabilir. Çocuklarda sorumluluk kavramının oturtabilmek, davranışlarına yansımalarını görebilmek için çocukların kendi yapabilecekleri şeyleri kendilerinin yapmaları sağlanmalıdır (Balat ve Dağal, 2006, 97).

Değer yozlaşmasının yaşandığı toplumumuzda çocuklara sorumluluk değerinin yeterince kazandırılmadığı, çocukların yapması gereken şeyleri onlar adına ebeveynlerinin yaptığı gözlemlenmektedir. Ebeveynler çocuklarına yeterince sorumluluk vermemekte, okulda verilen sorumlulukların öğrenciler tarafından benimsenmesi güçleşmektedir. Çünkü sorumlulukların ilk verilmeye başladığı kurum ailedir. Aileler çocuklarına nasıl sorumlu olunacağını öğretmek ve onlara sorumlu davranacakları ortamları yaratmak için yeteri kadar zaman harcamamaktadırlar (Balat ve Dağal, 2006). Doğanay (2006, 255-286)'ın aktardığına göre, Johnson ve Immerwahr (1995)'in ailelerle yaptıkları bir araştırmada, ailelerin yüzde 71'inin okulun değerleri öğretmesinin akademik konuları öğretmesinden daha önemli gördükleri bildirilmiştir. İşte bu çalışmada; okulda Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin ne ölçüde kazandırıldığı, sorumluluk değerinin kalıcı olması için neler yapılması gerektiği, ebeveynlerin sorumluluk vermede evde yaptıkları uygulamalar, sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin etkisi ve bu değer kazandırılmasında okul-aile işbirliğinin nasıl olması gerektiği gerekliliğinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 4.sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci velilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın verileri; nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 2010–2011 öğretim yılında Eskişehir Namık Kemal İlköğretim Okulu 4. sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 24 öğrenci velisi katılmıştır. Araştırmada, bu okulun seçilme nedeni, araştırmacının bu okulda görev yapıyor olmasından dolayı velilere kolay ulaşılabilir olmasıdır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme maliyet ve zaman bakımından avantaj sağlamaktadır. (Yıldırım ve şimşek, 2005, 113). Araştırmadaki 24 öğrenci velisi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir.

Bu araştırmada örnekleme alınırken temel alınan ölçüt, araştırmacı tarafından belirlenmiş olup, 4.sınıfta okuyan öğrencilerin 1.dönem Sosyal Bilgiler dersi karne notlarıdır. Çünkü akademik başarı ile sorumluluk arasında pozitif bir ilişki olmasından dolayı bu ölçüt temel alınmıştır. 4.sınıflarda 3 şubede toplam 75 öğrenci öğrenim görmektedir. Buna göre; 4-A, 4-B ve 4-C sınıflarında öğrenim gören 25’şer öğrencinin Sosyal Bilgiler dersi karne notlarına göre, notu 1 olan öğrenci olmadığından, notu 2 olanlardan 2 öğrenci, notu 3 olanlardan 2 öğrenci, notu 4 olanlardan 2 öğrenci, notu 5 olanlardan 2 öğrenci olmak üzere her şubeden 8 öğrenci olmak üzere, toplam 24 öğrencinin velisi örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öğrenci velilerinin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken, soruların oluşturulmasında soruların kolay anlaşılabilir olmasına, soruların açık uçlu olmasına, odaklı soru olmasına, yönlendirmekten kaçınmaya, çok

boyutlu sorular sormamaya ve soruları mantıklı bir biçimde düzenlemeye dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 128).

Görüşme formu hazırlandıktan sonra bir öğrenci velisi ile ön görüşme yapılmıştır. Bu öğrencinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek yanıtların dökümü yapılmıştır. Görüşmede velinin anlayamadığı soru maddeleri değiştirilmiş, anlaşılmayan sorular yeniden ifade edilmiştir. Ön görüşme yapılan öğrenci velisi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşme formunun içerik geçerliği için, formu alan uzmanları incelemiş, gerekli düzeltmelerin yapılması ile forma son biçimi verilmiştir.

Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almaktadır.

1. Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin daha kalıcı olması için neler yapılabilir?
3. Bu dersle bağlantılı olarak sorumluluk değerinin kazandırılması için evde neler yapmaktasınız?
4. Sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin ne gibi etkisi vardır?
5. Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılması için okul-aile işbirliği nasıl olmalıdır?

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde seçilen velilerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005, 224)'e göre betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur, tematik çerçeveye göre veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve bulgular yorumlanır.

Betimsel analiz için çerçeve oluşturmada verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Bu aşamada görüşme kayıtlarının dökümü yapılmış, her veli için ayrı bir görüşme dökümü formu kullanılmıştır. Bilgisayardan alınan görüşme dökümü formlarından iki tanesi yansız atama yöntemiyle seçilerek, bir uzmandan ses kayıt cihazındaki kayıtlarla görüşme dökümü formunu karşılaştırması istenmiştir. Bu aşamada görüşme dökümü formlarına satır ve sayfa numarası da verilmiştir. Bu işlemden sonra, her bir veliyle yapılan görüşme formundaki her bir soruya verilen yanıtlar ilgili soru altında toplanmıştır.

Görüşme soruları tek tek alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek, karşılaştırılmış ve görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin gerçekleştirilmesi amacıyla görüşme kodlama anahtarı 24 veli için boş olarak çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve alandan bir uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme döküm formlarını okuyarak, ilgili görüşme kodlama anahtarındaki her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği işaretlemiştir. Görüşme kodlama anahtarına işaretlemeler yapılırken, uzman, velinin yanıtlarını kodlama anahtarında bulamamışsa, kendi anladığı biçimiyle yeni bir seçenek oluşturmuştur. Bu işlemden sonra, uzmanın değerlendirmesi ve araştırmacının değerlendirmesi ile ilgili soruya verilen yanıt seçeneği kontrol edilerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ile uzman ilgili sorunun aynı yanıt seçeneğini işaretlemişlerse görüş birliği, farklı seçenekleri işaretlemişlerse görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması, Miles ve Huberman (1994, 64)’in aşağıdaki formülü ile hesaplanmıştır.

$$P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi)} = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}} \times 100$$

Buna göre; birinci sorunun güvenilirlik yüzdesi %100, ikinci sorunun güvenilirlik yüzdesi %93.75, üçüncü sorunun güvenilirlik yüzdesi %93.75, dördüncü sorunun güvenilirlik yüzdesi %97.40, beşinci sorunun güvenilirlik yüzdesi %100 bulunmuştur. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik ortalaması % 96.98 bulunmuştur.

Bulgular

Velilere birinci soru olarak “Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri*

<i>Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasının Yeterliliğine İlişkin Görüşler</i>	f
1. Yeterli, çünkü	8
a. Öğrencinin okula karşı sorumluluklarının bilincinde olmasından dolayı	6
b. Öğretmenin düzenli ödev kontrolü yapmasından dolayı	5
c. Öğretmenin sorumluluk vermedeki yaklaşımının iyi olmasından dolayı	5
2. Yeterli değil; çünkü	16
a. Öğretmenin düzenli ödev kontrolü yapmamasından dolayı	13
b. Verilen sorumlulukların düzenli takip edilmemesinden dolayı	12
Görüşler Toplamı	65

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu soruya velilerin 8’i “yeterli” biçiminde yanıt vermişlerdir. Velilerden 6’sı, “Öğrencinin okula karşı sorumluluklarının bilincinde olmasından dolayı” 5’i “Öğretmenin düzenli ödev kontrolü yapmasından dolayı”, 5’i “Öğretmenin sorumluluk vermedeki yaklaşımının iyi olması”ndan dolayı sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmektedirler. Velilerden, 16’sı ise, “yeterli değil” biçiminde yanıt vermişlerdir. Velilerden 13’ü “Öğretmenin düzenli ödev kontrolü yapmamasından dolayı”, 12’si “Verilen sorumlulukların düzenli takip edilmemesinden dolayı” Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmemektedirler.

Araştırma kapsamındaki velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterliliğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmemektedirler. Buna göre, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterli olmadığı söylenebilir.

“Öğrencinin okula karşı sorumluluklarının bilincinde olmasından dolayı” biçiminde yanıt verip Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli gören velilerden Ayşe “*Öğretmenimiz elinden geleni yapıyor, çocuğum gelir gelmez ödevini yapar, aksatmaz hiç, öğretmen ona bir görev verdiyse de onu da yerine getirir... sorumluluklarını bilir* (st. 16-24) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Öğretmenin düzenli ödev kontrolü yapmamasından dolayı” biçiminde yanıt verip Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli gören velilerden Nesrin “*Çünkü öğretmenleri*

ödevlerine her zaman bakmıyor, arada bakıyor. Bu da çocuğumda bir rahatlamaya yol açıyor... Ödevini yap dediğim zaman, aman anne zaten öğretmen bakmıyor diyor... Öğretmen böyle davrandığı için çocuğum sorumluluğunu yerine getirmiyor. Ondan sorumluluklarını bilmiyorlar... ”(st.14-25) biçiminde görüş bildirmiştir.

Velilere ikinci soru olarak “Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin daha kalıcı olması için neler yapılabilir?” sorusu yöneltmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Daha Kalıcı Olması için Yapılabileceklere İlişkin Görüşleri*

<i>Sorumluluk Değerinin Daha Kalıcı Olması için Yapılabileceklere İlişkin Görüşler</i>	f
1. Çocuğa kapasitesi ölçüsünde sorumluluklar verilmeli	22
2. Sorumluluklarını yerine getiren öğrenciler bir şekilde ödüllendirilmeli	20
3. Öğrencilerin sorumluluğunu yerine getirmediğinde karşılaşılabilecekleri durumlar dramatize ettirilmeli.	11
4. Derste değerlerle ilgili etkinlikler düzenlenmeli.	10
5. Sorumluluk değeri tam gelişmemiş öğrencilere teşvik edici görevler verilmeli.	8
6. Öğretmen sıkça toplantılar yapıp, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediikleri velilerle paylaşılmalı	7
7. Bu değer öğretimi Sosyal Bilgiler dersiyle sınırlı kalmamalı	7
8. Öğretmen kendi sorumluluklarını yerine getirerek örnek olmalı	2
Görüşler Toplamı	87

Tablo 2’de görüldüğü gibi, bu soruya velilerin 22’si “Çocuğa kapasitesi ölçüsünde sorumluluklar verilmeli”, 20’si “Sorumluluklarını yerine getiren öğrenciler ödüllendirilmeli”, 11’i “Öğrencilerin sorumluluğunu yerine getirmediğinde karşılaşılabilecekleri durumlar dramatize ettirilmeli”, 10’u “Derste değerlerle ilgili etkinlikler düzenlenmeli”, 8’i “Sorumluluk değeri tam gelişmemiş öğrencilere teşvik edici görevler verilmeli”, 7’si “Öğretmen sıkça toplantılar yapıp, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini velilerle paylaşılmalı”, 7’si “Bu değer öğretimi Sosyal Bilgiler dersiyle sınırlı kalmamalı”, 2’si “Öğretmen kendi sorumluluklarını yerine getirerek örnek olmalı” biçiminde yanıt vermişlerdir.

Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin daha kalıcı olması için yapılabileceklere ilişkin görüşleri kapsamında,

öğrenci velilerinin tamamına yakını öğrencilere kapasiteleri ölçüsünde sorumluluklar verilmesi gerektiğini, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu ise sorumluluğunu yerine getiren öğrencilerin ödüllendirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci velilerinin bir kısmı, sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencinin karşılaşacağı durumun derste dramatize yoluyla anlatılması yönünde görüş bildirmiştir. Buna göre, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin daha kalıcı olması için öğrencilere kapasiteleri ölçüsünde sorumluluklar verilmesi gerektiği, sorumluluğunu yerine getiren öğrencilerin ödüllendirilmesi gerektiği ve sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencinin karşılaşacağı durumun derste dramatize yoluyla anlatılması gerektiği söylenebilir.

“Çocuğa kapasitesi ölçüsünde sorumluluklar verilmeli” biçiminde yanıt veren velilerden Elif “*Çocuğun elinden gelebilecek ve gücü yetecek işler ve sorumluluklar verilmeli, değişik görevler verilmeli, mesela sınıflarını temiz tutma gibi...* (st. 23-26) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Sorumluluklarını yerine getiren öğrenciler ödüllendirilmeli”, biçiminde yanıt veren velilerden Filiz “*Aldığı görevi yerine getiren öğrenciye değişik şeyler yapılabilir, küçük maddi hediyeler verilebilir, ya da sınıfta o öğrenci onore edilebilir ya da diğer öğrencilere örnek gösterilebilir...*” (st. 26-33) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Öğrencilerin sorumluluğunu yerine getirmediğinde karşılaşabilecekleri durumlar dramatize ettirilmeli” biçiminde yanıt veren velilerden Meral “*Çocuk sorumluluğunu yerine getirdiğinde ne gibi bir durumla karşılaşacağını düşünmeli, bu durum derste canlandırılmalı, çocuğun bu durumu yaşamayı sağlanmalı...* (st. 23-29) biçiminde görüş bildirmiştir.

Velilere üçüncü soru olarak “Bu dersle bağlantılı olarak sorumluluk değerinin kazandırılması için evde neler yapmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Evde Yapılanlara İlişkin Görüşleri

<i>Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Evde Yapılanlara İlişkin Görüşler</i>	
1. Öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyarma	23
2. Ödev kontrolü yapma	18
3. Yapabileceği sorumluluklar verme	15
4. Zorlandığı sorumluluklarda destek olma	11
5. Derste öğretilen sorumlulukları evde pekiştirme	9
6. Sorumlulukları konusunda karşılıklı konuşma	9
7. Sorumluluklarını yerine getirince ödüllendirme	6
8. Velinin kendi sorumluluklarını yerine getirerek örnek olması	6
Görüşler Toplamı	97

Tablo 3’te görüldüğü gibi, bu soruya velilerin 23’ü “Öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyarma”, 18’i “Ödev kontrolü yapma” 15’i “Yapabileceği sorumluluklar verme”, 11’i “Zorlandığı sorumluluklarda destek olma” 9’u “Derste öğretilen sorumlulukları evde pekiştirme”, 9’u “Sorumlulukları konusunda karşılıklı konuşma”, 6’sı “Sorumluluklarını yerine getirince ödüllendirme”, 6’sı “Velinin kendi sorumluluklarını yerine getirerek örnek olması” biçiminde yanıt vermişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik evde yapılanlara ilişkin görüşler kapsamında, öğrenci velilerinin tamamına yakını çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardığını, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluğunu yerine getirme konusunda ödev kontrolü yaptığını, yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu evde çocuğa yapabileceği sorumluluklar verdiğini, öğrenci velilerinin bir kısmı çocuğun zorlandığı sorumluluklarda çocuğa destek olduğunu bildirmiştir. Buna göre, Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik evde yapılanlara ilişkin görüşler kapsamında, öğrenci velilerinin çocuğu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardıkları, sorumluluğunu yerine getirme konusunda ödev kontrolü yaptıkları, evde çocuğa yapabileceği sorumluluklar verdikleri ve çocuğun zorlandığı sorumluluklarda çocuğa destek oldukları söylenebilir.

“Öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyarma” biçiminde yanıt veren velilerden Serpil “*Ödevini yapması konusunda sürekli uyarıyorum. Her zaman hatırlatıyorum sorumluluklarını*” (st. 42-48) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Ödev kontrolü yapma” biçiminde yanıt veren velilerden Emine “*Ödev onun yapması gereken bir görevi yani sorumluluğu. Ödevini yapıp yapmadığına bakıyorum. Sonra yaptıklarını kontrol ediyorum yani ödevlerini...*” (st.38-49) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Yapabileceği sorumluluklar verme” biçiminde yanıt veren velilerden Ayla “*Elimden geldiği kadar ona yardımcı olmaya çalışıyorum. Onun sorumluluğunu bilen biri olması için ona ufak görevler veriyorum. Eve ekmek alma gibi, ya da çöp indirme gibi, masayı hazırlamak, odasını toplamak gibi ...*” (st.34-45) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Zorlandığı sorumluluklarda destek olma” biçiminde yanıt veren velilerden Seda “*Verdiğimiz görevler ona ağır gelirse onun yanında oluyoruz, zorlandığı sorumluluklarda her zaman yanındayız, örneğin, proje hazırlarken gibi...*” (st. 42-47) biçiminde görüş bildirmiştir.

Velilere dördüncü soru olarak, “Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin ne gibi bir etkisi vardır?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasında Çevrenin Etkisine İlişkin Görüşleri

Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasında Çevrenin Etkisine İlişkin Görüşler	f
1. Çevrenin etkisi yoktur.	2
2. Çevrenin etkisi vardır.	22
a. Çocuğu arkadaşları etkilemektedir.	17
b. Çevredeki olumsuz örnekler çocuğun sorumluluk almasında engeldir.	15
c. Çevredeki olumlu örnekler çocuğun sorumluluk almasını olumlu etkiler.	9
Görüşler Toplamı	65

Tablo 4’te görüldüğü gibi, bu soruya velilerin 2’si “Çevrenin etkisi yoktur”, 22’si “Çevrenin etkisi vardır” biçiminde yanıt vermişlerdir. “Çevrenin etkisi vardır” biçiminde yanıt veren velilerden 17’si “Çocuğu arkadaşları etkilemektedir”, 15’i “Çevredeki olumsuz örnekler çocuğun sorumluluk almasında engeldir”, 9’u “çevredeki olumlu örnekler çocuğun sorumluluk almasını olumlu etkiler” biçiminde yanıt vermişlerdir.

Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin etkisine ilişkin görüşleri kapsamında, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluk almada çevrenin etkisinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluk almada arkadaşlarının etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu olumsuz örneklerin sorumluluk almada engel oluşturduğunu bildirmişlerdir. Buna göre, sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin etkisinin önemli olduğu, sorumluluk almada arkadaşlarının etkili olduğu ve olumsuz örneklerin çocukların sorumluluk almasını engellediği söylenebilir.

“Çevrenin etkisi yoktur” biçiminde yanıt veren velilerden Ayşe “*Bence sorumluluk sahibi ya da sorumsuz insan olmak insanın kendi kişiliği ile ilgilidir... Çevrenin bu konuda bir etkisi olduğunu düşünmüyorum...*” (st. 48-57) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Çevrenin etkisi vardır, çocuğu arkadaşları etkilemektedir” biçiminde yanıt veren velilerden Şerife, “*Sorumsuz arkadaşları varsa, benim çocuğum da onlara uyuyor... Sorumluluklarını yerine getirmiyor... O zaman da aile olarak bizim yaptığımız, okul olarak öğretmenlerin yaptıkları şeyler boşa gitmiş oluyor...*” (st. 49-60) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Çevrenin etkisi vardır, çevredeki olumsuz örnekler çocuğun sorumluluk almasında engeldir” biçiminde yanıt veren velilerden Fatma “*Çevre tabiki etkilidir. Çocuk söyleneni değil, gördüğünü yapar. Çevrelerinde gördükleri kötü örnekler onların hem davranışlarını hem de sorumluluk almalarını olumsuz etkilemektedir...*” (st. 47-58) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Çevrenin etkisi vardır, çevredeki olumlu örnekler çocuğun sorumluluk almasını olumlu etkiler” biçiminde yanıt veren velilerden Aynur “*Çevrenin çok büyük önemi var... Çocuk çevresinde görevlerini yerine getiren kişileri kendine örnek alıyor, o da sorumluluğunu yerine getiriyor. Çocuklarımızın iyi örneklerle bir arada olmaları çok önemli...*” (st. 49-61) biçiminde görüş bildirmiştir.

Velilere beşinci soru olarak, “Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılması için okul-aile işbirliği nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasında Okul Aile İşbirliğine İlişkin Görüşleri*

<i>Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasında Okul Aile İşbirliğine İlişkin Görüşler</i>	f
1. Öğretmenin uyarılarını aile dikkate almalı	18
2. Öğretmen verdiği sorumluluklarda velileri bilgilendirmeli	16
3. Öğretmenle sürekli iletişim halinde bulunmalı	12
4. Velilere sorumluluk değeri hakkında seminerler verilmeli	5
Görüşler Toplamı	51

Tablo 5’te görüldüğü gibi, bu soruya velilerin 18’i “Öğretmenin uyarılarını aile dikkate almalı”, 16’sı “Öğretmen verdiği sorumluluklarda velileri bilgilendirmeli”, 12’si “Öğretmenle sürekli iletişim halinde bulunmalı”, 5’i “Velilere sorumluluk değeri hakkında seminerler verilmeli” biçiminde yanıt vermişlerdir.

Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında okul aile işbirliğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu, öğretmenin uyarılarını velinin dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu öğretmenin çocuğa verdiği sorumluluklarda velileri bilgilendirmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Buna göre, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında okul ile ailenin işbirliği içerisinde olması, öğretmenin uyarılarını velinin dikkate alması ve öğretmenin çocuğa verdiği sorumluluklarda velileri bilgilendirmesi gerektiği söylenebilir.

“Öğretmenin uyarılarını aile dikkate almalı” biçiminde yanıt veren velilerden Derya “*Öğretmenin çocuğun sorumluluğuyla ilgili olumlu ya da olumsuz eleştirilerini veli önemsemeli, buna dikkat etmeli. Ancak çocuklarımız o zaman sorumluluk sahibi olurlar...*” (st. 59-71) biçiminde görüş bildirmiştir.

“Öğretmen verdiği sorumluluklarda velileri bilgilendirmeli” biçiminde yanıt veren velilerden Bilge “*Onlara verilen sorumlulukların veli tarafından bilinmesi, evde o sorumluluğun takibini kolaylaştırır. Veli çocuğunun aldığı görevi, yapması gereken şeyleri bilirse ona göre davranır...Bu çok önemli...*” (st. 60-69) biçiminde görüş bildirmiştir.

Tartışma ve neriler

İlköğretim 4.sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları ışığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterliliğine ilişkin görüşleri kapsamında, ğrenci velilerinin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmemektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Tepecik (2008)'in çalışmasında Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin görüşlerine göre, sorumluluk değerinin sadece okulla kazandırılmayacağı, okulda kazandırılmak istenen davranışların evde aileler tarafından desteklenmemesi nedeniyle okulda yapılan çalışmaların yararlı olmadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Yeşil (2003)'in araştırmasındaki, öğrencilerin büyük bölümünün, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememeleri bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir. Gömleksiz ve Cüro (2011)'nin araştırma sonucunda ulaştıkları, öğrencilerin sorumluluk duygusunu kazanmalarında Sosyal Bilgiler dersi ğretim programının etkili olduğu bulgusu ise araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

- Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin daha kalıcı olması için yapılabileceklerle ilişkin görüşleri kapsamında, ğrenci velilerinin tamamına yakını öğrencilere kapasiteleri ölçüsünde sorumluluklar verilmesi gerektiğini, ğrenci velilerinin büyük çoğunluğu ise sorumluluğunu yerine getiren öğrencilerin ödüllendirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yurtal ve Yontar (2006)'ın araştırmasında, sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğretmenlerin kullandıkları baş etme yöntemleri kapsamında ise öğretmenler çoğunlukla, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Yurtal ve Yontar (2006)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Dodge v.d (2007)'in araştırmasında, olumlu bir ödüllendirme sistemi yoluyla öğrencilerin sorumluluk ve davranışlarını geliştirmek amacı ile uygulanan onyedi haftalık program sonunda öğrencilerin sorumluluk ve davranışlarında önemli bir iyileşme sağlanmıştış, bulgusu da araştırma verilerini desteklemektedir. Öğrenci velilerinin bir kısmı, sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencinin

karşılaşacağı durumun derste dramatize yoluyla anlatılması yönünde görüş bildirmiştir. Celep (2002, 197)'in demokratik bir toplumun temeli olan sorumluluğu öğrenmek için, öğrenciler davranışlarının sonuçlarını yaşamalıdır” görüşü araştırmanın bu bulgusuyla örtüşmektedir.

- Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik evde yapılanlara ilişkin görüşler kapsamında, öğrenci velilerinin tamamına yakını çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardığını, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluğunu yerine getirme konusunda ödev kontrolü yaptığını, yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu evde çocuğa yapabileceği sorumluluklar verdiğini, öğrenci velilerinin bir kısmı çocuğun zorlandığı sorumluluklarda çocuğa destek olduğunu bildirmiştir. Öğrenci velilerinin tamamına yakınının çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardığını belirtmesi dikkat çekicidir. Çünkü sorumluluk değeri sözlü uyarılarla kazandırılmayacak bir değer olup, zihinsel bir beceri ürünüdür. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerde sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterli bir biçimde olmamasında velilerin bu tutumunun da etkili olduğu söylenebilir. Tepecik (2008)'in aktardığına göre; Walberg, Paschal ve Weinstein (1985)'in “Ödevle uğraşmak, dersle ilgilenilen süreyi artırmanın yanında; öğrencilerde bağımsız çalışma alışkanlığı ve sorumluluk duygusu kazandırmaktadır” görüşü araştırma bulgularını desteklemektedir. Yine bu bulgu, Yontar (2007, 2)'in “Çocuklarda sorumluluk duygusunun geliştirilmesinde öncelikle ebeveynlerin tutumunun önemli olduğu, okul çağına kadar çocuğun sorumlu davranışlar sergilemesinde birincil etkenin, anne ve babanın çocuğu eğitirken benimsedikleri disiplin anlayışı olduğu” bulgusuyla örtüşmektedir.

- Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin etkisine ilişkin görüşleri kapsamında, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluk almada çevrenin etkisinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluk almada arkadaşlarının etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu olumsuz örneklerin sorumluluk almada engel oluşturduğunu bildirmişlerdir. Tepecik (2008)'in çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, çevrenin öğrenci davranışlarında çok daha etkili olduğu,

öğrencilerin çevre karşısında edilgen oldukları dile getirilmekte ve sorumluluk değeri kazanımında toplumdaki bütün kişilere görev düştüğü belirtilmektedir. Bu bulgu araştırma bulgularını desteklemektedir. Meydan ve Bahçe (2010)'nin çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenler öğrencilere değerleri kazandırmada çevrenin öneminin büyük olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu da araştırma bulgularını desteklemektedir.

- Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında okul aile işbirliğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu, öğretmenin uyarılarını velinin dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Yine öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu öğretmenin çocuğa verdiği sorumluluklarda velileri bilgilendirmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Sözer ve Deveci (2007) Sosyal Bilgiler dersinin yaşam fırsatı veren en önemli derslerden biri olduğunu belirtirlerken, derslerde uygulanacak etkinliklerin klasik etkinliklerden daha çok yaşama uyum sağlayacak ve aileyi de uygulamanın içine sokacak etkinlikler olması gerektiğini vurgulamışlardır. Sözer ve Deveci (2007)'nin görüşleri araştırma bulgularını desteklemektedir. Meydan ve Bahçe (2010)'nin çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenler öğrencilere değerleri kazandırmada aile-okul-çevre işbirliğinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu da araştırma bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterli olmadığını söylemek olanaklıdır. Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin daha kalıcı olması için, öğrenci velilerinin tamamına yakını öğrencilere kapasiteleri ölçüsünde sorumluluklar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik evde yapılanlara ilişkin, öğrenci velilerinin tamamına yakını çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında okul aile işbirliğine ilişkin olarak öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu, öğretmenin uyarılarını velinin dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu sorumluluk almada çevrenin etkisinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

- Sınıf öğretmenlerine, değerler eğitimiyle ilgili hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilir.
- Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında farklı yöntem ve teknikler denenebilir.
- Sorumluluk değerinin kazandırılmasında okul-aile işbirliği olmalıdır. Öğretmenin okulda yaptıklarını, veli evde desteklemelidir.
- Velilere sorumluluk değerinin kazandırılmasıyla ilgili seminerler düzenlenebilir.
- Araştırmacılara yönelik, ilköğretimde kazandırılması gereken diğer değerlerin dürüstlük, saygı, hoşgörü vb. gibi ne ölçüde kazandırıldığı veli görüşlerine göre araştırılabilir.

Kaynaklar

- Babadoğan, C.(2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejiler bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Balat, G., Dağal, A.B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Berger, E. H. (1987). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 3, 96-108.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2011). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deveci, H. (2008). Sosyal bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması. Ş. Yaşar, (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 187–206. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1807. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 937
- Dodge, D. v.d.(2007). Improving student responsibility through the use of individual behavior contracts. Dissertations/Theses; Tests/Questionnaires, İnternette 20.07.2011’de, EBSCO veritabanından (ERIC) alınmıştır.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, 255-286. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ginnut, H.G.(1973). *Between parent and child*. New York:Mc Graw Hill.
- Gordon, T.(2000). *Çocukta dış disiplin mi iç disiplin mi?*. (Çev. E. Aksoy). İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerle ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,8 (1), 95-134.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138–145.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Ohio State Education Department (1990). *Character education in ohio: Sample strategies*, ED 350 196.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. ve Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımı. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 185-190.
- TDK. (2008). *Türkçe sözlük I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Values Education. (2011). <http://www.k12.hi.us/~mkunimit/page13.htm> adresinden 03.08.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Welton, D. A. ve Mallan, T. M. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Newyork: Houghton Mifflin Company.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 175-183.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5.sınıf öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Lisansüstü Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yurtal, F. ve Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 411-424.

İletişim

Gülbeyaz ÜNLÜER

Namık Kemal İlköğretim Okulu

Bahçelievler Mah.Fulya Sok.No:14 Eskişehir

E-posta: g.unluer@hotmail.com

Değerler Eğitimi Açısından Türk Halk Müziği ve Halk Ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönüm Bağlamında Bir İnceleme

MUHAMMED TURHAN

Fırat Üniversitesi

ÖNER KOVA

Fırat Üniversitesi

Özet: Bu çalışmanın genel amacı; Türk Halk Müziğini ve halk ozanlarını değerler eğitimi açısından incelemektir. Araştırma kültür analizi desenindedir. Halk ozanlarımızdan Neşet Ertaş, Âşık Mahzuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönüm'ün seçilen toplam 17 eseri içerdikleri değerler bakımından incelenmiş ve bu bağlamda halk müziğinin ve halk ozanlarının değerler eğitiminde kullanılabilirliği tartışılmıştır. İncelenen eserlerin adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, doğruluk, sosyal içerme, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme ve birlik-beraberlik gibi değerleri etkileyici şekilde vurguladığı görülmüştür. Çalışmada, halk müziğinin değerler eğitiminde kullanılabiliceği ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Değerler, Türk Halk Müziği, Halk Ozanları.

Abstract: The main aim of this study is to examine Turkish folk music and folk poets in terms of values education. Research design of the study is culture analysis. A total of 17 selected folk songs of Neşet Ertaş, Aşık Mahzuni Şerif, Aşık Veysel and Özay Gönlüm were examined in terms of values and in this context the availability of folk music and folk poets for values education was discussed. The study showed that folk songs emphasize values as justice, respect, affection, honesty, integrity, social inclusion, tolerance, humanism, valuing science and unity-togetherness. Consequently, folk music can be used for values education and more research is needed on this issue.

Keywords: Values Education, Values, Turkish Folk Music, Folk Poets.

Problem Durumu

Eğitimin duyuşsal boyutu içerisinde yer alan değerler eğitimi, insan olmamızdan kaynaklanan davranışları, duyguları, tavırları ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır. Toplumsal roller, kişilerarası ilişkiler, kabul edici ve yardım edici davranışlar ve evrensel değerler gibi konular değerler eğitimi içinde yer almaktadır. Değerler eğitimi, formal eğitim içerisinde yer alan derslerdeki konuların öğretiminden farklı unsurlar içermektedir. Çünkü değerler eğitimi, bireylerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalara katılmasının ötesinde gün içerisindeki bütün yaşantılarını ilgilendirmektedir. Bu nedenle, değerler eğitiminde yeni anlayış ve yöntemlerin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, değerlerin bireylere kazandırılmasında kullanılacak öğretim yöntemleri, etkinlikler ve uygulamalar konusunda sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir.

Eğitimde duyuşsal hedeflerin genelde ihmal edildiği görülmektedir. Bacanlı'ya göre (2006: 15) bunun nedenleri arasında; duyuşsal hedefler konusunda uzlaşmanın zor olması, duyuşsal hedeflerin somutlaştırılmasının (işlevsel bir şekilde tanımlanmasının) zorluğu, duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceğinin düşünülmesi, duyuşsal kazanımların alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor olması, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesindeki güçlükler, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin bilişsel hedeflere göre daha esnek olması ve duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılmış "başarı" anlayışının dışında olması yer almaktadır. Bu zorluklar, duyuşsal eğitim içerisinde yer alan değerler eğitiminde de kendini göstermektedir. Özellikle hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı ve öğretimin nasıl tasarlanacağı konusu yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Değerler eğitiminde, değer aktarımı, değer açıklama ve değer analizi gibi yöntemlerle birlikte kültürel öğelerden biri olan müziğin kullanılabilirliğinin tartışılması bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Türk Halk Müziğindeki söz öğeleri ve halk ozanları değerler açısından incelenmiş ve bireylere değerleri kazandırmak için kullanılabilirliği tartışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türk Halk Müziğini ve halk ozanlarının hayat ve deyişlerini değerler eğitimi açısından incelemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Neşet Ertaş, Mahzuni Şerif, Aşık Veysel ve Özay Gönlüm'ün eserleri değerler eğitimi bakımından hangi unsurları içermektedir?
2. Türk halk müziği eserlerinin değerler eğitiminde kullanılabilirliği nedir?

Yöntem

Bu çalışma, araştırma türleri açısından nitel bir araştırmadır. Araştırmanın konusu, veri toplama biçimi ve ulaşmayı hedeflediği sonuçlar açısından kültür analizi desenindedir. Yıldırım ve Şimşek'in (2006: 70) Hancock'tan aktardığına göre; kültür analizi nitel araştırma yöntemleri içerisinde bir araştırma deseni. Bu araştırma deseni, bireysel algı ve davranışın olduğu kadar toplumsal davranış, yapı, işleyiş, değerler, normlar gibi kültürel öğelerin tanımı ve analizi üzerine odaklanmaktadır.

Çalışmada, Neşet Ertaş, Mahsuni Şerif, Aşık Veysel ve Özay Gönlüm'ün toplam 17 eseri seçilmiştir. Bu eserler betimsel olarak analiz edilmiş ve evrensel değerler ve değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. Araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Neşet Ertaş

Neşet Ertaş Halk Müziğimize kaynaklık eden, Orta Anadolu müzik kültürünün yaşayan en önemli temsilcisi ve bir çok eseri "Türk Halk Müziği" ifadesiyle bütünleşmiş bir halk ozanıdır. Bu başlık altında Neşet Ertaş'ın hayatı ve beslendiği kaynaklar incelendikten sonra eserlerinde vurgulanan değerler incelenmiştir.

Hayatı ve Beslendiği Kaynaklar

Neşet Ertaş 1938 yılında Çiçekdağı'na bağlı eski adıyla ABDALLAR yeni adıyla GIRTILLAR köyünde doğdu. 7 kardeşi olan Neşet Ertaş ailenin 2. çocuğudur ve kardeşlerinden müzikle ilgilenen yoktur. 5-6 yaşlarında bağlama ve keman çalmaya bağlayan Neşet Ertaş babası Muharrem Ertaş ile birlikte gittikleri düğünlerde babasına kemanla eşlik ediyordu. Geçimlerini düğünlerde aldıkları paralardan temin eden Ertaş'lar birlikte 8 yıl Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Kırıkkale, Keskin, Yerköy, Kayseri, Yozgat ve köylerini gezerek bu işi sürdürdüler. Neşet Ertaş bu işlerle uğraşmaktan okula da hiç gidememiştir (Tokel, 2004: 26-27; Türkü Sitesi, 2011).

14 yaşında çalışmak için İstanbul'a gelen Neşet Ertaş'ın iş bulması kolay olmaz. Uzun bir süre iş arayan ve karın tokluğuna çalışmaya bile razı olan Neşet Ertaş, sonunda Şençalar plağa gelir. Burada Kadri Şençalar Ertaş'ı dinler ve çok beğenir. İlk plağı burada piyasaya çıkar. Bu sırada Beyoğlu'nda gazinoda sahneye çıkmaktadır. Daha sonra Ankara'ya gelen Neşet Ertaş, Leyla isminde bir kızla tanışır ve evlenir. İki kız ve bir erkek çocukları olur. 1962'de İzmir Narlıdere'de askerliğini yapan Neşet Ertaş askerlik dönüşünde Leyla Ertaş ile süren 7 yıllık evliliğini bitirip ayrılır. Plak üzerine plak yapan Neşet Ertaş konserleriyle de bir çok şehri 6-7 defa gezer. Beste ve plaklarıyla çok meşhur olan Neşet Ertaş her yerde aranan bir sanatçı olmuştur. 1978 yılında parmakları felç olan sanatçı, Müzisyenlikten başka mesleği olmadığı için işsiz ve parasız kalır. Çok perişan bir hale gelen Neşet Ertaş tedavi olacak parayı dahi bulamaz. Çareyi 1979'da Almanya'da bulunan kardeşinin yanına gitmekte bulan Neşet Ertaş, tedavisini de orada yaptırır. Eşinin yanında olan 3 çocuğunu da daha sonra yanına aldırın sanatçı mesleğine de Almanya'da tekrar başlar. Türklerin bulunduğu yerlerde gazino ve düğün salonlarında çalıp söyler. Ozanımız halen Almanya'da yaşamını sürdürmektedir (Türkü Sitesi, 2011).

Neşet Ertaş'ın Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

Tablo 1'de Neşet Ertaş'ın seçilen 6 eseri ve bu eserlerin içerdiği değerler görülmektedir.

Tablo 1. Neşet Ertaş'ın Seçilen Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

ESER	DEĞERLER
Gel Sevelim	İnsan sevgisi, saygı, hoşgörü
Dinek Dağı	Adalet, dostluk ve sevgi, mertlik, özveri ve diğergamlık, vefa
Dinle Sana Bir Sözüm Var	Eşitlik, adalet, ahlak, sosyal içermeye
İki Büyük Nimetim Var	Anne sevgisi, eş sevgisi, vefa
İkilik Noktası Çıksın Aradan	Eşitlik, adalet, ayrımcılık yapmamak, birlik-beraberlik, doğruluk-dürüstlük
Zamana Uymasını Bil	Bilime değer verme, açık fikirli olma

Tablo 1 incelendiğinde Neşet Ertaş'ın seçilen eserlerinde çok çeşitli değerlerin vurgulandığı görülmektedir. Ertaş'ın Gel Sevelim adlı eserinde insan sevgisi, saygı ve hoşgörü değerlerinin güçlü şekilde vurgulandığı görülmektedir. Dinek Dağı, Dinle Sana Bir Sözüm Var ve İkilik Noktası Çıksın Aradan isimli eserlerinde ise eşitlik, adalet, sosyal içermeye, birlik ve beraberlik değerlerinin işlendiği göze çarpmaktadır. Ayrıca İki Büyük Nimetim Var" isimli eserinde ise kültürümüzde önemli bir yeri olan anne sevgisi ve eş sevgisi değerleri işlenmektedir. Bunun yanında Zaman Uymasını Bil isimli eserde bilime değer verme ve açık fikirli olma gibi değerler yer almaktadır.

Neşet Ertaş'ın eserlerinde yer alan değerler zengin bir içerik göstermektedir. Eserin gerek ulusal ve gerekse evrensel değerleri yansıttığı ve bunları etkileyici ve duygusal bir şekilde işlediği görülmektedir.

Aşık Mahzuni Şerif

Aşık Mahzuni Şerif Anadolu halk ozanlığının en önemli isimlerinden biridir. Söz ve besteleri pek çok sanatçı tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Eserlerinde kullandığı dil, vurgular ve söz öğeleri bakımından bir halk eğitimcisi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bütün eserleri değerli bir ozanımızdır.

Hayatı ve Beslendiği Kaynaklar

Asıl adı Şerif Çırık olan Mahzuni Şerif, 1943 yılında Kahramanmaraş'ın şimdilerde Afşin, o yıllarda ise Elbistan'a bağlı Berçenek Köyünde doğmuştur. Mahzuni Şerif'in büyük dedesi Seyyid

Mehmet'in türbesinin bulunduğu Hasan Köyü, 1800'lü yılların ortasında Sünniliği seçmiştir. Seyyid Mehmed'in ölümünden sonra aile iki kola ayrılmış; bir kol, o dönemde Afşin'e bağlı olan Berçenek'e yerleşerek Alevi inancını sürdürmüş, diğer kol ise Hasanköy' de kalarak Sünni inancı benimsemiştir. Kendi ifadesine göre Ağuçan Ocağı'na bağlı Cerit Türkmenlerindedir. Sülalesi sonradan Cırıklı adını almıştır. Ceritler, Oğuzların Avşar boyuna mensupturlar. Kahramanmaraş'ın Afşin İlçesi'nin Berçenek Köyü'nde (şu anda ismi Tarlacık köyü) dünyaya geldi. 1955 yılında, sonradan Ankara'ya nakledilen Mersin Astsubay Okulu'na kaydoldu. 1960'ta eşi Suna'yı kaçırdı ve 6 ay köyünde kaldı. Bu sırada okulu Balıkesir'e nakledildi. Okul komutanının çabası ile yeniden okula dönen Aşık Mahzuni, 6 ay devamsızlık yaptığına ilişkin bir ihbar üzerine okuldan atılınca yeniden köyüne döndü. 1964 yılında ilk plağı ile müzik piyasasına girdi. Bir süre Gaziantep'te ikamet ettikten sonra Ankara'ya taşındı. 1989-1991 yılları arasında Halk Ozanları Federasyonu tarafından Dünya'nın en büyük 3 ozanı arasında gösterildi. 2001'in başlarında rahatsızlanarak, kalp ve solunum yetmezliği nedeniyle, JFK Hospital'da yoğun bakım altına alındı. Mayıs ayında taburcu edildi. 17 Mayıs 2002 tarihinde, evli, sekiz çocuk, dört torun sahibi olan Mahsuni Şerif 60'lı yaşlarında Almanya'nın Köln şehrinde vefat etti (Wikipedia, 2011).

12 yaşından itibaren amcası Aşık Fezali (Behlül Baba)'den saz çalmayı öğrenen Şerif Çırık, Alevi yol ve erkanı ile tasavvuf bilgisini Şakir ve Cırık Baba'dan öğrenmiştir. Cırık Baba, saz çalıp nefesler de söyleyen bu kara kuru mahcup delikanlıya "Mahzuni" mahlasını vermiştir. Şerif Çırık bir yandan Mahzuni mahlasıyla deyişler çalıp söylerken bir yandan da Mersin'de Astsubay Okuluna devam eder. 1960 yılında Ankara Ordu Donatım Teknik Okulu'na devam eden Aşık Mahzuni, sonunda ordudan kendini kovdurtarak istediği yaşam biçimine kavuşmuştur. Artık Mahzuni'nin mekanı ozanların buluştuğu muhabbet sofralarıdır. Ankara'da elinde sazı sık sık usta aşıkların sofralarına konuk olur. İsmi yeni yeni duyurduğu yıllarda Aşık Veysel ve diğer ünlü ozanlar, büyük bir kitle tarafından tanınıyordu. Mahzuni Şerif, ilk plağı "İşte Gidiyorum Çeşmi Siyahım"ı yaptığı 1967 yılında henüz yirmili yaşlarının başındaydı (Kalkan, 1991: 489; Wikipedia, 2011).

Aşık Mahzuni Şerif'in Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

Tablo 2'de Âşık Mahzuni Şerif'in seçilen 4 eseri ve bu eserlerin içerdiği değerler yer almaktadır.

Tablo 2. Âşık Mahzuni Şerif'in Seçilen Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

ESER	DEĞERLER
Güzel Şey	Alçakgönüllülük, kâmil insan olmak, doğruluk-dürüstlük, dostluk-arkadaşlık
Tersname	Birlik-beraberlik, komşuya yardım, doğruluk-dürüstlük, misafirperverlik, büyüklere saygı
Bir Kurultayda	Dostluk, birlik-beraberlik, barış, insan sevgisi, iyilik yapmak
Barışa Çağrı	Barış, birlik-beraberlik, insan sevgisi, vatan-millet sevgisi

Tablo 2 incelendiğinde Aşık Mahzuni Şerif'in seçilen 4 eserinde ağırlıklı olarak toplumsal değerlerimizin vurgulandığı görülmektedir. Mahzuni'nin Güzel Şey ve Tersname isimli eserlerinde doğruluk-dürüstlük, alçakgönüllülük, dostluk-arkadaşlık, büyüklere saygı, birlik-beraberlik ve toplum olarak temel değerlerimizden biri olan misafirperverlik duygusal ve etkileyici bir şekilde işlenmektedir. Bir Kurultayda ve Barışa Çağrı isimli eserlerinde ise barış, insan sevgisi, birlik-beraberlik ve vatan-millet sevgisi gibi değerler yer almaktadır.

Aşık Veysel

Hayatı ve Beslendiği Kaynaklar

Veysel Şatıroğlu, 1894'te Sivas'ın Şarkışla ilçesine bağlı Sivrialan köyünde dünyaya geldi. Veysel'in dünyaya geliş öyküsü, Anadolu köylerinde hemen birçok çocuğun yaşadığı olağan bir doğum biçimidir. Ama, bugün özellikle dışarıdan bakanlar için ilginçtir, olağandırdır. Anlatmak gerekirse, annesi Gülizar Ana, Sivrialan dolaylarındaki Ayıpınar merasında koyun sağmaya giderken sancısı tutmuş, oracıkta dünyaya getirmiş Veysel'i. Göbeğini de kendisi kesmiş, bir çaputa sarıp yürüye yürüye köye dönmüştür. Veysellere yörede "Şatıroğulları" derler. Babası "Karaca" lakaplı, Ahmet adında bir çiftçidir. Veysel'in dünyaya geldiği sıralar, çiçek hastalığı Sivas yöresini kasıp kavurmaktadır. Veysel'den önce, iki kız kardeşi çiçek yüzünden yaşamlarını yitirmiştir. Yedi yaşına girdiği 1901'de Sivas'ta çiçek salgını yeniden yaygınlaşır; o da yakalanır

bu hastalığa. O günleri şöyle anlatıyor: “Çiçeğe yatmadan evvel anam güzel bir entari dikmişti. Onu giyerek beni çok seven Muhsine kadına göstermeye gitmiştim. Beni sevdi. O gün çamurlu bir gündü, eve dönerken ayağım kayarak düştüm. Bir daha kalkamadım. Çiçeğe yakalanmışım... Çiçek zorlu geldi. Sol gözüme çiçek beyi çıktı. Sağ gözüme de, solun zorundan olacak, perde indi. O gün bu gündür dünya başıma zindan.” Bu düşmeden sonra Veysel’in belleğine bir de renk işler: Kırmızı. Düşerken büyük bir olasılıkla elinde sıyrık oluyor, kanıyor. Bunu eşi Gülizar Ana şöyle anlatıyor: “Bilinmez değilsin, renklerden yalnız kırmızıyı hatırladı. Gözleri gönlüne çevrilmeden önce, yani çiçek hastalığına yakalanmadan önce düşmüştü. Kan görmüştü. Kanın rengini hatırlardı yalnız. Kırmızıyı... Yeşili de elleriyle bulur ve severdi.” (Düzgün, 2008: 249; Antoloji, 2011).

Aşık Veysel ilk saz derslerini Çamşınlı Ali Ağa’dan almış, 1928’den sonra gezgin saz şairliğini başlamıştır. Ahmet Kutsi Tecer’in yakın ilgisi neticesinde şiirleri yayınlanmaya başlamış, türküleri radyolarda duyulmaya başlayan Aşık Veysel bir süre Arifiye ve Hasanoğlu köy enstitülerinde halk türküsü öğretmenliği yapmıştır (Emnalar, 1998: 219).

Aşık Veysel, aşk, doğa, tasavvufi inançlar ve toplumsal gerçekleri halk şiiri geleneği içinde ustalıkla işlemiştir. Halk şiirinin dil, deyiş ve öz açısından zenginleşmesine büyük katkıda bulunmuştur. Ölümünden birkaç yıl önce şiirlerini saz eşliğinde kendi sesiyle bir uzunçalara doldurmuştur. Saz şairlerimizin son büyük ustası olarak kabul edebileceğimiz Veysel, bir başka görüntüsü ile Yunus’un devamıdır. İnsanın yapısını, toprak, su, güneş ve havaya bağlamış, toprak sevgisini temel bir öge olarak işlemiştir (Emnalar, 1998: 219).

Aşık Veysel’in Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

Veysel’in eserleri bütünsel olarak incelendiğinde her birinde eğitici ve öğretici unsurların bulunduğu dikkati çekmektedir. Ancak, bu çalışmada Aşık Veysel’in seçilmiş dört eserinde vurgulanan değerler incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu eserler ve içerdiği değerler yer almaktadır.

Tablo 3. Aşık Veysel'in Seçilen Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

ESER	DEĞERLER
Aldanma Cahilin Kuru Lafına	Bilime ve gerçeğe saygı, kişisel bütünlük, hakkaniyet, doğruluk ve dürüstlük, İlim sahiplerine değer verme, kâmil insan olmak
Allah Birdir Peygamber Hak	İnsan onuruna saygı, ayrımcılık yapmamak, birlik ve beraberlik, eşitlik, sosyal adalet
Beni Hor Görme Gardaşım	Birlik-beraberlik, sosyal adalet, ayrımcılık yapmamak, insan sevgisi
Ey Hocam Karışma Hikmetullaha	Bilene değer verme, kendini geliştirme, alçakgönüllülük, çalışkanlık

Aşık Veysel'in eserlerinin çoğunluğu hem evrensel ve hem de toplumsal değerleri içermektedir. Ancak bu çalışmada Tablo 3'te yer alan 4 eseri incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, Aldanma Cahilin Kuru Lafına ve Ey Hocam Karışma Hikmetullaha isimli eserlerde bilime ve bilene değer verme, kamil insan olma, ilim sahiplerine değer verme, kendini gerçekleştirme ve çalışkanlık gibi değerlerin vurgulandığı görülmektedir. Allah Birdir Peygamber Hak ve Beni Hor Görme Gardaşım isimli eserlerde ise ağırlıklı olarak insan onuruna saygı, eşitlik, sosyal adalet, insan sevgisi ve birlik-beraberlik gibi değerlerin işlendiği görülmektedir.

Özey Gönlüm

Hayatı ve Beslendiği Kaynaklar

Özey Gönlüm baba tarafından Denizliliydi. Babasının askeri görev aldığı Erzincan'da 1940 yılında doğdu. Küçük yaşta ağız armonikası çalarak müziğe başladı, ortaokul yıllarında keman çaldı. Bağlama çalmaya başladıktan sonra, 1965 yılında köy köy dolaşıp derlemeler yapmaya başladı. Özellikle Ege yöresinden pek çok türkü derledi. Yurttan Sesler'in kurucusu Muzaffer Sarısözen'in davetiyle Ankara Radyosu Yurttan Sesler programına misafir sanatçı olarak katılmaya başladı. Kısa bir süre M.E.B. Film ve Radyo Televizyon Merkezi'nde çalıştıktan sonra Yurttan Sesler'de "yetişmiş saz sanatçısı" olarak çalışmaya başladı. 1973'ten sonra on yıl kadar İzmir Fuarı'nda sahne aldı. Özellikle bu yıllarda şöhreti yayıldı. Pek çok 45'lik ve uzunçalara imzasını attı. Kendi derlediği ve TRT repertuarına kazandırdığı yüzlerce türküden "Çöz de al Mustafa Ali", "Sobalarında kuru meşe", "Denizli'nin horozları", "Evlerinin önü bulgur kazanı", "Avşar Beyleri", "Cemilemin gezdigi dağlar meşeli", "Tepsi tepsi

findıklar”, “Şu dağlar tepe tepe”yi bu dönemde plaklara okudu. Ama asıl satış rekorlarını “Ninenin Mektubu” plaklarıyla kırdı. Onlarca mektubu plaklara okudu. Denizli şivesi ile anlattığı bu hikâyeler ve fıkralar çok sevildi. Saz çalıp söylemenin yanına şovmenlik ve taklit yeteneğini de katmıştı (Türkçe Bilgi, 2011).

Özay Gönlüm’ün Eserlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

Özay Gönlüm türkülere kaynak olmaktan çok türkü derleyen bir ozandır. Ancak, Özay Gönlüm ismiyle özdeşleşmiş Ninenin Mektupları özellikle toplumsal değerlerimizi vurgulaması bakımından önemlidir. Bu mektuplar, içerisinde öğütler barındırmakta ve bu öğütleri verirken örnek olaylardan yararlanmaktadır. Bu nedenle, aynı zamanda eğitici bir niteliğe sahiptir.

Bu çalışmada Ninenin Mektupları (1, 2 ve 3) analiz edilmiş ve bu analiz neticesinde bu mektupları; Evlat sevgisi, aile kurumunun kutsallığı, kadın-erkek eşitliği, tutumlu olmak, kültürümüzü korumak ve kültüre uygun yaşamak ve büyüklere saygı değerlerinin çarpıcı bir anlatımla işlendiği görülmüştür.

Türk Halk Müziği, Halk Ozanları ve Değerler Eğitimi

Değerlere eğitimi, duyuşsal davranışların kazandırılması kapsamında değerlendirilmektedir. Duyuşsal eğitim ise, geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi sıralı ve düzenlenmiş içeriğin öğrencilere aktarılmasından daha fazlasını ifade etmektedir. Bacanlı’ ya göre (2006: 4); okul bilgi verici işlevini gözden geçirmek durumundadır. Yani okul bilgi aktarma işlevini insancılaştırmak zorundadır. Eğitimin toplumsal işlevleri varsa, o zaman eğitim öğrencileri toplum için eğitmek zorundadır. Bu, öğrencileri bir bütün olarak (zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, duygusal) eğitmek anlamına gelir. Eğitim sadece bilişsel olursa, bu işlevini yerine getiremez. O halde, çağımızda değerlere ve geleneğe, dolayısıyla duyuşsal eğitime olan ihtiyaç yeniden canlanmaktadır.

Değerler eğitiminde, geleneksel yöntem ve teknikler tam olarak işlevsel değildir. Çünkü değerler eğitimi, farkına varma, önemine inanma ve değer verme gibi duygusal yönü ağır basan niteliklere sahiptir. Bu nedenle daha çok duyuşu ve duyguları yansıtan yöntemler kullanılmalıdır. Sosyal ve psikolojik dinamiklere hitap eden bir eğitim anlayışından hareket etmek değerler eğitimi açısından çok önemlidir.

Her milletin kendine has bir kültürü ve bu kültürü besleyen kültürel öğeleri vardır. Bu öğelerin en önemlilerinden biride müzik kültürüdür. Müzik kültürü, doğumdan ölüme kadar, bir toplumun yaşam mücadelesini, kişiler arası ilişkilerini, değerlerini, doğayla iletişimi ve duygularını ifade eden önemli bir kültürel unsurdur. Kendi kültürümüz açısından değerlendirildiğinde, Türk Halk Müziği acıları; hüznüleri, sevdaları, insan-insan, insan-doğa ve insan-diğer canlılar arasındaki ilişkileri, kısacası insana dair her şeyi halk dilinde anlatan bir kültürel varlıktır. Halk Müziği ve halk ozanları yöresel bir tavır ve üslup ile insanların duygularına tercüman olurken, halk eğitimi açısından da önemli bir işlev görmektedir. Doğru ve yanlış davranış kalıpları, değerler ve ahlak anlayışı türkülerde yansımakta ve halk müziğine ve halk ozanlarına eğlendirici ve duyguları yansıtıcı bir işlevin ötesinde yeni anlamlar yüklemektedir.

Halk ozanları gerek yaşamları ve gerekse kişilikleri bakımından özel insanlardır. Bu kişiler, sürekli halkın içinde olmuş, üzücü ve sevindirici hadiseleri halkla birlikte hissetmiş, kendi yaşamları içerisinde birçok sıkıntılar çekmişlerdir. Aslında, türkü üretmek için bu şartların oluşması gerekmektedir. Türküler ve türküler üretenler toplumun sosyal dinamiklerine hitap etmekte ve toplumu etkilemektedir. Bu nedenle, halk müziğinin ve halk ozanlarının değerler eğitiminde kullanılması önemli katkılar sağlayacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Neşet Ertaş, Mahsuni Şerif, Aşık Veysel ve Özay Gönlüm'ün seçilen eserleri üzerinde yapılan analizlerde adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, doğruluk, sosyal içermeye, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme, doğa sevgisi ve birlik-beraberlik değerlerinin yoğun bir şekilde vurgulandığı görülmüştür. Bu değerlerin bireylere kazandırılmasında, gerek halk müziğinin ve gerekse halk ozanlarının hayatlarının ve deyişlerinin kullanılmasının önemli katkılar sağlayabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak, Halk Müziğinin ve halk ozanlarının değerler eğitiminde kullanılması için konunun bir değerler eğitimi yöntemi olarak tanımlanmasına ve bu konuda betimsel ve deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır.

Değerler eğitimi açısından Türk halk müziğinin ve halk ozanlarının yeri konusu özellikle üniversitelerin müzik eğitimi veren bölümlerinde işlenmeli ve konu ile ilgili araştırmaların yapılması gereklidir.

Kaynaklar

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkü Sitesi (03.10.2011). *Neşet Ertaş (Garip)*. <http://www.turkuler.com/ozan/NESET.asp> adresinden indirildi.
- Antoloji. (01.10.2011). *Aşık Veysel'in Hayatı*. <http://www.antoloji.com/asik-veysel-satiroglu/hayati/> adresinden indirildi.
- Wikipedia (29.09.2011). *Mahzuni Şerif*. http://tr.wikipedia.org/wiki/Mahzuni_%C5%9Eerif adresinden indirildi.
- İlknur, M. (29.09.2011). *Mahzuni Şerif'in Yaşamı*. [http://www.mahzuniserif.net/01.\(yasami\).htm](http://www.mahzuniserif.net/01.(yasami).htm) adresinden indirildi.
- Emnalar, A. (1998). *Tüm Yönleriyle Halk Müziği ve Nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Düzgün, D. (2008). Aşık Edebiyatı. *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* (Editör: M. Öcal Oğuz). ss. 235-278. Ankara: Grafiker Ofset.
- Kalkan, E. (1991). *XX. Yüzyıl Türk Halk Şairleri Antolojisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tokel, B. B. (2004). *Neşet Ertaş Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Türkçe Bilgi (27.09.2011). *Özay Gönüm Hakkında Ansiklopedik Bilgi*. http://www.turkcebilgi.com/ansiklopedi/%C3%B6zay_g%C3%B6nl%C3%BCm adresinden indirildi.

İletişim:

Muhammed TURHAN

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

E-posta: mturhan@firat.edu.tr

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bir İlköğretim Okulunun Kurumsal Değerlerinin Belirlenmesi; Öğretmen ve Öğrencilerin Sahip Oldukları Değerlerin Farklı Olma Nedenlerinin İncelenmesi¹

YUSUF YILDIRIM

Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Eskişehir

Özet: Bu araştırma, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemeyi; öğretmen ve öğrenci görüş farklılıklarını kimi değişkenler açısından betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2010 - 2011 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı İlçesi Ziya Gökalp İlköğretim Okulunda görev yapan 34 öğretmen, ilköğretim 6. Sınıfta öğrenim gören 73 öğrenci, ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci ve ilköğretim 8. Sınıfta öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yönteminin desenlenmesinde nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma verileri, nicel veri toplama tekniklerinden Turan ve Aktan (2008)'in geliştirdiği Sosyal Değerler Ölçeği ve nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüş farklılıklarını kimi değişkenler açısından betimlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştiren yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak okul gelişim ve yönetim ekibinde görev alan 10 öğretmen ve 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında görüşmecilerin değer kavramı üzerindeki farkındalıkları belirlenmiş, kendi görüşleri doğrultusunda her görüşmeciye öğretmen ve öğrencilerin davranış ve tutumlarını belirleyen ölçütler olarak tanımlanabilen değerlerin neler olduğu; öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenleri sorulmuştur. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. Ölçek ve görüşme teknikleri yoluyla elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değer, Sosyal Değer, Kurumsal Değer, Öğretim Programı.

¹ Bu makalenin ilk hali, 26-28 Ekim 2011 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından düzenlenen Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Determining a Primary School's Instructional Value According Teacher and Student Opinions; Investigating the Reasons Why Teachers' and Students' Value Differs

Abstract: This research aims to determine the existing values and the value inclinations that should be exist in educational institutes according to students' and Teachers' opinion; describe the opinion differences between Teachers' and Students' opinions in some variables. This research's work population includes 34 teachers, 73 students who are studying 6. Grade, 62 students studying in the 7. Grade and 62 students who is studyng in the 8. Grade in 2010-2011 academic years at Eskişehir Tepebaşı district Ziya Gökalp Primary School. In this reserch's methods design quantitative and qualitative research models are used together. Research data has been collected by Social Value Scale which is one of the quantitative data collection techniques developed by Turan ve Aktan (2008), and by semi-structured interview technique which is a qualitative data collection technique. To describe the differences between teachers' and students' opinion in some variables, researchers make interviews with 10 teacher and 10 students, who are in the team of school development and management, by using semi-structured interview method. During the interviews the interviewee's awareness about the notion of value is determined, what values are identified as the determiner of the approaches and behaviors of students' and teachers', why the students' and teachers' values are differ, is asked to interviewees according to each interviewee's own opinion. To analyze the data of the interviews descriptive analysis technique is used and the data is digitized. The findings obtained from scale and interview techniques are described and interpreted.

Key Words: Values, Social Value, Instructional Value, Instructional Program.

Değer kavramı üzerine alanyazında yapılan tanımlamalar incelendiğinde değerleri; bireylerin düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını belirleyen; arzu edilen, doğru veya yararlı olarak kabul edilen ölçütler olarak tanımlamak mümkündür (Özen, 2008; Turan ve Aktan, 2008). Değerler; toplumsal bütünlüğün, birlik ve beraberliğin ayrılmaz ögesi (Turan ve Aktan, 2008), bir toplumu ayakta tutan önemli bir faktördür (Bursalıoğlu, 1998). Değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanı olarak görülebilen okullar da toplumu oluşturan bireylerin birlik ve beraberlik içerisinde, toplumları bir arada tutan değerler çerçevesinde bilişsel, psikomotor ve duyuşsal kazanımların gerçekleştirildiği kurumlardır (Erçetin, 2000; Özen, 2008; Turan ve Aktan, 2008). Öğretmen ve öğrenciler eğitim kurumlarında, kendilerine diğer eğitim kurumlarından farklı olarak değerler oluşturabilmekte ve bu değerlerle kurumun geleceğe yönelik olarak kurum vizyon ve misyonunu belirleyebilmektedir (Özen, 2008). Bununla birlikte öğretmeni ve

öğrencisi ile her birey kendine ait değerlerle uyumlu bir şekilde okulun değerlerini oluşturmakta ve değiştirmektedirler. Bazen de okulun değerleri çerçevesinde öğretmen ve öğrenciler, kendi değerlerini şekillendirmekte ve değiştirebilmektedirler (Turan ve Aktan, 2008).

Turan ve Aktan (2008), eğitim alanında alanyazında yapılan çalışmaları inceledikten sonra, araştırmalarda öğretmen ve öğrencilerin düşünce, tutum ve davranışlarını belirleyen ölçütlerin; “sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, kendine güven, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat, başarı” üzerine yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Bu nedenle her okulda, öğretmen ve öğrencilerin düşünce, tutum ve davranışlarını belirleyen her bir ölçüt, değerler eğitimi kapsamında kendi kurum değerlerinin belirlenmesi için incelenmesi gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırma, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemeyi; öğretmen ve öğrenci görüş farklılıklarını kimi değişkenler açısından betimlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada yönteminin desenlenmesinde nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı İlçesi Ziya Gökalp İlköğretim Okulunda görev yapan 34 öğretmen, ilköğretim 6. Sınıfta öğrenim gören 73 öğrenci, ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci ve ilköğretim 8. Sınıfta öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, nicel veri toplama tekniklerinden Turan ve Aktan (2008)’in geliştirdiği Sosyal Değerler Ölçeği ve nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 17 programında analiz edilmiştir.

Katılımcıların araştırma kapsamındaki görüşlerini belirlemek amacıyla kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı ayrı ve kendileri ile birlikte belirlenen yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz adet sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun araştırma sorularını yanıtlayabilecek sorulardan oluşup oluşmadığını belirleyebilmek amacıyla alandan dört uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda düzeltilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada dokuz adet görüşme sorusunun tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen ve öğrencilerin eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma değerlerinden, ölçek maddelerine verilen toplam puanlar üzerinden ortalama puanın değerlendirme aralığında nereye denk geldiği saptanarak durum değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerinin, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için bağımsız örnekler t testi yöntemi kullanılmış ve çözümlenmeler betimlenmiştir. Eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerinin, öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve çözümlenmeler betimlenmiştir.

Öğretmen ve öğrenci görüş farklılıklarını kimi değişkenler açısından betimlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak okul gelişim ve yönetim ekibinde görev alan 10 öğretmen ve 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında görüşmecilerin değer kavramı üzerindeki farkındalıkları belirlenmiş, kendi görüşleri doğrultusunda her görüşmeciye öğretmen ve öğrencilerin davranış ve tutumlarını belirleyen ölçütler olarak tanımlanabilen değerlerin neler olduğu; öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenleri sorulmuştur.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtlarının bilgisayar dökümü yapılmıştır. Dökümün yapılmasından sonra her bir soru için alınan cevaplar ilgili indekslere işlenmiş ve soru bazında bir sınıflama

yapılarak toplanan veriler betimsel analiz için hazır hale getirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar ses dosyası halindeki yarı yapılandırılmış görüşme verilerini önce yazılı hale getirmişler ve bunları görüşme formlarına geçirmişlerdir. Araştırmacılar tüm veriyi okuyarak birlikte soru bazında temaları saptamışlardır. Elde edilen temalar “Görüşme Kodlama Anahtarı”na dönüştürülmüştür. Daha sonra araştırmacılar ve alandan bir uzman, bağımsız olarak araştırma kapsamındaki veri formlarını okuyarak görüşme kodlama anahtarında yanıtları içeren temayı kodlamışlardır. Görüşülen her birey için kodlama anahtarları doldurulduktan sonra, kodlama anahtarının tutarlılığını karşılaştırılmıştır.

Verilerin betimsel analizi için öncelikle, elde edilen verilerden yola çıkarak, alanyazın ve kavramsal çerçeve göz önünde bulundurularak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik çerçevenin ve verilerin güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların işaretlemeleri karşılaştırılmış, görüş birliği / (görüş ayrılığı+görüş birliği)*100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılarak, araştırmanın güvenilirliği % 86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %80’i geçmesi nedeniyle, araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, görüşme sonucu elde edilen ham verilerden doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve bulgular oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. Ölçek ve görüşme teknikleri yoluyla elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmen ve Öğrencilerin Değerlere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen ve öğrencilerin eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma değerlerinden, ölçek maddelerine verilen toplam puanlar üzerinden ortalama puanın değerlendirme aralığında nereye denk geldiği saptanarak durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Ölçek maddelerinden edilen sıklık dağılımları, toplamları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları aşağıda Tablo 1’de verilmektedir. Her bir madde için standart görüş aralıkları belirlemek amacıyla $1/5=0,8$ formülü kullanılmıştır. Daha sonra görüş aralıkları şu şekilde saptanmıştır:

herhangi bir anket maddesine ait aritmetik ortalama (\bar{X}_i)'dir; eğer i . madde'nin aritmetik ortalaması \bar{X}_i

- $1 \leq \bar{X}_i < 1,8$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “kesinlikle katılmadıkları”,
 $1,8 \leq \bar{X}_i < 2,6$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “katılmadıkları”,
 $2,6 \leq \bar{X}_i < 3,4$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüş hakkında “kısmen katıldıkları” oldukları,
 $3,4 \leq \bar{X}_i < 4,2$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “katıldıkları”,
 $4,2 \leq \bar{X}_i < 5,00$ arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe “kesinlikle katıldıkları”, şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 1. Okulda olması gereken değerler ile ilgili öğrenci görüşleri

Okulda olması gereken değerler ile ilgili öğrenci görüşleri (N=183)	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Boş		\bar{X}				
	F	%	F	%	F	%	F	%					
	1. İnsanlar, genelde sorumluluk almaya isteklidir.	18	9,8	29	15,8	68	37,2	30		16,4	38	20,8	0
2. İnsanlar, genelde yaratılış itibariyle güvenilirlerdir.	20	10,9	41	22,4	56	30,6	40	21,9	26	14,2	0	0,0	3,06
3. İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumun kurallarına önem verirler.	18	9,8	22	12,0	73	39,9	33	18,0	37	20,2	0	0,0	3,26
4. İnsanlar, ellerindekiyle yetinmeyi bilmelidir.	21	11,5	15	8,2	24	13,1	41	22,4	82	44,8	0	0,0	3,80
5. Bir kurumun başarısı başarılı çalışanların başarısızlara yardımıyla sağlanır	27	14,8	25	13,7	37	20,2	49	26,8	45	24,6	0	0,0	3,32
6. İnsanlar, herkesi olduğu gibi kabul etmeli.	16	8,7	22	12,0	28	15,3	35	19,1	82	44,8	0	0,0	3,79
7. İnsanlar görevlerini yaparken kuralların dışına çıkmamalıdır.	19	10,4	17	9,3	28	15,3	47	25,7	72	39,3	0	0,0	3,74
8. Genelde insanlar başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedir	16	8,7	26	14,2	63	34,4	47	25,7	31	16,9	0	0,0	3,27
9. İnsanlar, birbirlerini değerlendirirken tarafsız olmalıdır.	17	9,3	17	9,3	25	13,7	43	23,5	81	44,3	0	0,0	3,84
10. Bir kurumun başarılı olabilmesi için çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır	9	4,9	17	9,3	31	16,9	41	22,4	85	46,4	0	0,0	3,96
11. Konuşmanın yorumlanmasında sözler kadar davranışlar da önemlidir	12	6,6	14	7,7	40	21,9	39	21,3	78	42,6	0	0,0	3,85
12. İnsan çalışsın için dünyaya gelir	39	21,3	47	25,7	32	17,5	27	14,8	38	20,8	0	0,0	2,87

13. Başarılı olmak için daha önce denenmiş yollar kullanılmalıdır	26	14,2	29	15,8	45	24,6	40	21,9	43	23,5	0	0,0	3,24
14. İnsan ne kadar çabalarsa çabasının kısmetinden fazlasına sahip olamaz	34	18,6	32	17,5	35	19,1	38	20,8	44	24,0	0	0,0	3,14
15. İnsanlar, mesleklerini insanlara hizmet etmenin bir aracı olarak görmeliler	19	10,4	26	14,2	48	26,2	37	20,2	53	29,0	0	0,0	3,43
16. Yönetim ve öğretmenler bütün öğrencilerin çok başarılı olmasını ister	12	6,6	24	13,1	31	16,9	41	22,4	75	41,0	0	0,0	3,78
17. İnsanlar, risk almaktan kaçınmalıdır	30	16,4	41	22,4	41	22,4	37	20,2	34	18,6	0	0,0	3,02
18. Sahip olduklarını beni mutlu etmeye yeter	22	12,0	23	12,6	27	14,8	43	23,5	68	37,2	0	0,0	3,61
19. İnsanlar, işlerini başarıyla gerçekleştirdiklerinde mutlu olurlar	27	14,8	8	4,4	18	9,8	41	22,4	89	48,6	0	0,0	3,85
20. İnsanlar, aldıkları kararların sorumluluğunu yüklenmelidir	21	11,5	16	8,7	25	13,7	44	24,0	77	42,1	0	0,0	3,76
21. İnsanlar, sorunlar karşısında, bildikleri yöntemi kullanmalılar	16	8,7	23	12,6	52	28,4	42	23,0	50	27,3	0	0,0	3,47
22. İşyerinde yöneticinin talimatlarına ne olursa olsun uyulmalıdır	15	8,2	21	11,5	52	28,4	45	24,6	50	27,3	0	0,0	3,51
23. İstedğim bir şeyi elde edebilmem ne kadar çok çalıştığuma bağlıdır	19	10,4	21	11,5	27	14,8	45	24,6	71	38,8	0	0,0	3,69
24. İnsanları kırmamak için konuşmalarda gerçeklerden ödün verilmelidir	24	13,1	25	13,7	35	19,1	41	22,4	58	31,7	0	0,0	3,45
25. İnsanların başarılı olabilmesi için kontrol edilmeleri gerekmez	23	12,6	29	15,8	49	26,8	35	19,1	47	25,7	0	0,0	3,29
26. İnsanlar, meslek ilkelerine bağlı olmalıdır	16	8,7	21	11,5	40	21,9	40	21,9	66	36,1	0	0,0	3,65
27. İş ilişkilerinde rekabetten çok yardımlaşma tercih edilmelidir	17	9,3	13	7,1	30	16,4	38	20,8	85	46,4	0	0,0	3,87

Öğrencilerin okulda olması gereken değerler ile ilgili sorumluluk almaya isteklilikleri, güvenilir olma, içinde yaşadıkları toplumun kurallarına önem vermeleri, başkalarıyla işbirliği yapma eğiliminde olmaları, çalışmak için dünyaya gelme, başarılı olabilmek için kontrol edilmeleri ile ilgili maddelere kısmen katıldıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, okulda olması gereken değerler ile ilgili diğer anket maddelerinin tümüne katıldıklarına yönelik olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 2. Okulda var olan değerler ile ilgili öğrenci görüşleri

Okulda var olan değerler ile ilgili öğrenci görüşleri (N=183)	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Boş		\bar{X}		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
	1. Bu okulda, çalışsan insanlar emeklerinin karşılığını alır.	24	13,1	15	8,2	34	18,6	40	21,9	70		38,3	0
2. Bu okulda, başarılı öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilir	22	12,0	25	13,7	38	20,8	52	28,4	46	25,1	0	0,0	3,40
3. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler eğitsel amacı gerçekleştirmeye çalışır	16	8,7	16	8,7	38	20,8	50	27,3	62	33,9	0	0,0	3,91
4. Öğretmenler okulda bağımsız çalışırsa ortamına sahiptir	15	8,2	31	16,9	38	20,8	49	26,3	50	27,3	0	0,0	3,48
5. Okul güvenilir bir ortamdır	19	10,4	16	8,7	39	21,3	41	22,4	68	37,2	0	0,0	3,67
6. Okul yönetimi öğretmenlerin sosyal yaşamlarıyla da ilgilenir	30	16,4	24	13,1	40	21,9	34	18,6	55	30,1	0	0,0	3,32
7. Bu okulda, hiç kimseye siyasi, dini ayırım yapılmaz.	30	16,4	10	5,5	19	10,4	32	17,5	92	50,3	0	0,0	3,79
8. Bu okulda, koşullar değişse de temel doğrular değişmez.	19	10,4	21	11,5	37	20,2	49	26,8	57	31,1	0	0,0	3,56
9. Toplumda yardımseverlik anlayışı egemendir.	14	7,7	18	9,8	35	19,1	46	25,1	70	38,3	0	0,0	3,76
10. Öğrenciler okulda doğru bildiklerini yapma hakkına sahiptir	21	11,5	24	13,1	37	20,2	40	21,9	61	33,3	0	0,0	3,52
11. Okul personeli arasında dostluk ve güven hâkimdir	24	13,1	19	10,4	35	19,1	48	26,2	57	31,1	0	0,0	3,51
12. Bu okulda öğretmenler programa ilişkin değişiklikleri kolay benimser	10	5,5	16	8,7	44	24,0	65	35,5	48	26,2	0	0,0	3,68
13. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler sorumluluk almaktan kaçmaz	18	9,8	21	11,5	44	24,0	38	20,8	62	33,9	0	0,0	3,57
14. Yönetici ve öğretmenler okulun kaynaklarını kendi çıkarları için kullanmaz	12	6,6	17	9,3	41	22,4	43	23,5	70	38,3	0	0,0	3,77
15. Okulda öğretmenlerin görevleriyle ilgili hatalar hoşgörüle karşılanır	19	10,4	22	12,0	53	29,0	47	25,7	42	23,0	0	0,0	3,38
16. Okulda öğrencilere şiddet uygulanmaz	24	13,1	24	13,1	39	21,3	42	23,0	54	29,5	0	0,0	3,42
17. İnsanlar arasındaki çatışmalar karşılıklı anlayışla çözülür	15	8,2	16	8,7	51	27,9	51	27,9	50	27,3	0	0,0	3,57
18. Okulda yönetici insanları dinlerken kendini onların yerine koyar	18	9,8	30	16,4	49	26,8	43	23,5	43	23,5	0	0,0	3,34
19. Öğrenciler, okulu sevmekte güçlük çekmezler	22	12,0	18	9,8	49	26,8	47	25,7	47	25,7	0	0,0	3,43
20. Okulda ortaklaşa davranış ve grup çıkarı bireycilikten önce gelir	21	11,5	26	14,2	51	27,9	33	18,0	52	28,4	0	0,0	3,37
21. Okulda çatışma önlenemediğinde bastırılır	22	12,0	22	12,0	53	29,0	47	25,7	39	21,3	0	0,0	3,32

22. İnsanlar başkalarına hayır demekte güçlük çeker	20	10,9	43	23,5	42	23,0	42	23,0	36	19,7	0	0,0	3,16
23. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili yönetim her türlü yardımı sağlar	18	9,8	21	11,5	44	24,0	41	22,4	59	32,2	0	0,0	3,55
24. Okulda yöneticinin talimatlarına her koşulda uyulur	27	14,8	20	10,9	37	20,2	47	25,7	52	28,4	0	0,0	3,42
25. Okulda öğretmenler çıkarlarına ters düşse de inandıklarını uygularlar	15	8,2	31	16,9	51	27,9	45	24,6	41	22,4	0	0,0	3,36
26. Okuldaki değerler aile ve toplumun değerleriyle uyudur	18	9,8	25	13,7	43	23,5	43	23,5	54	29,5	0	0,0	3,49

Öğrencilerin okulda var olan değerler ile ilgili, işbirliği içinde davranma, grup çıkarlarının kendi çıkarlarından önce gelme, çatışma önlenemediğinde bastırılma, başkalarına hayır demekte güçlük çekme ile ilgili maddelere kısmen katıldıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, okulda var olan değerler ile ilgili diğer anket maddelerinin tümüne katıldıklarına yönelik olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri puanlardan elde edilen verilerin, görüşme tekniği ile elde edilen verilerle desteklenmek ve örtüşüp örtüşmediği belirlenmek istenmiştir. Görüşme tekniği kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğrencilerin eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemek için öğrencilere değer kavramının açıklaması sözel olarak verildikten sonra, kendi görüşleri doğrultusunda her görüşmeciye kendilerinin davranış ve tutumlarını belirleyen ölçütler olarak tanımlanabilen değerlerin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Değerlere İlişkin Görüşler Temasının Alt Temalara Göre Dağılımı

Tema	Alt Temalar	Sayı
Sizin davranış ve tutularınızı belirleyen ölçütleriniz, değerleriniz nelerdir?	Sevgi	7
	Güven	5
	Doğruluk	4
	Hoşgörü	4
	Saygı	4
	Sorumluluk	3
	Adalet	3
	Dürüstlük	3
	Eşitlik	3
	Bağlılık	2
	Başarı	2
	Özgürlük	1

Aşağıda öğrencilerin davranış ve tutumlarını belirleyen değerlere ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

Benim eşitlik ve hoşgörü en başta. Çünkü eeee, bir insanla iletişim kurabilmen için gerekli olan şey hoşgörü. Hoşgörü olmadan kesinlikle iletişim kurulmaz, iletişim kurulmadı mı da anlaşmazlıklar ortaya çıkar. Bu yüzden, yani, eşitlik ve hoşgörü. (G. Öğrenci1)

Adalet ve doğrular önemliydi bu güne kadar. [2. Görüşülen Öğrenci]

İuumm, sorumluluk, güven ve saygı... [2. Görüşülen Öğrenci]

Yaa, en başında sevgi dolu sevgiyle davranmak, sonrada adaletli davranmak yani ayırmamak. [3. Görüşülen Öğrenci]

İuumm, yani tabi ki doğruluk. [4. Görüşülen Öğrenci]

Dürüst konuşmayı yapıcı olmayı tercih ederim. Karşımdakine kırıcı sözlerde bulunmam. Saygılı davranırım. Ben öyle davrandığım zaman, onun da bana böyle davranmasını isterim. [5. Görüşülen Öğrenci]

Mesela, benim değerlerim, şey, saygılı olmak. Hoşgörülü olmak. [6. Görüşülen Öğrenci]

Eee, ilk başta sorumluluktur. Bi, eee, bazı eee, sorumluluklarımızı aksatmadan yerinde yapmamızdır. Eee, aileme duyduğum bağlılık da bunun içerisinde vardır. [9. Görüşülen Öğrenci]

Güven. Çünkü ben her zaman kendime güvenirim. [10. Görüşülen Öğrenci]

Öncelikle adaletli olmalıyım, başkalarına mesela biri iyiysen diğerinin kötü olmaması gerekiyor, eşit olmam gerekir. Herkese aynı şeyi yapmam gerekir. Kurallar çerçevesinde özgür olmam gerekir. [10. Görüşülen Öğrenci]

Tablo 4. Okulda olması gereken değerler ile ilgili öğretmen görüşleri

Okulda olması gereken değerler ile ilgili öğretmen görüşleri (N=34)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Boş		\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
	1. İnsanlar, genelde sorumluluk almaya isteklidir.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	32,4	23	67,6	0	
2. İnsanlar, genelde yaratılış itibariyle güvenilirdir.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	19	55,9	15	44,1	0	0,0	4,44
3. İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumun kurallarına önem verirler.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	32,4	23	67,6	0	0,0	4,67
4. İnsanlar, ellerindekiyle yetinmeyi bilmelidir.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	41,2	20	58,8	0	0,0	4,58
5. Bir kurumun başarısı başarılı çalışanların başarısızlara yardımıyla sağlanır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	41,2	20	58,8	0	0,0	4,58
6. İnsanlar, herkesi olduğu gibi kabul etmeli.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	41,2	20	58,8	0	0,0	4,58
7. İnsanlar görevlerini yaparken kuralların dışına çıkmamalıdır.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	11,8	30	88,2	0	0,0	4,88
8. Genelde insanlar başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5
9. İnsanlar, birbirlerini değerlendirirken tarafsız olmalıdır.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	23,5	26	76,5	0	0,0	4,76
10. Bir kurumun başarılı olabilmesi için çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5
11. Konuşmanın yorumlanmasında sözler kadar davranışlar da önemlidir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5
12. İnsan çalışsın için dünyaya gelir	0	0,0	6	17,6	8	23,5	20	58,8	0	0,0	0	0,0	3,41
13. Başarılı olmak için daha önce denenmiş yollar kullanılmalıdır	0	0,0	0	0,0	11	32,4	23	67,6	0	0,0	0	0,0	3,67
14. İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın kısmetinden fazlasına sahip olamaz	0	0,0	25	73,5	7	20,6	2	5,9	0	0,0	0	0,0	2,32
15. İnsanlar, mesleklerini insanlara hizmet etmenin bir aracı olarak görmeliler	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5
16. Yönetim ve öğretmenler bütün öğrencilerin çok başarılı olmasını ister	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5
17. İnsanlar, risk almaktan kaçınmalıdır	0	0,0	0	0,0	16	47,1	18	52,9	0	0,0	0	0,0	3,52
18. Sahip olduklarım beni mutlu etmeye yeter	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	26,5	25	73,5	0	0,0	4,73
19. İnsanlar, işlerini başarıyla gerçekleştirdiklerinde mutlu olurlar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	17,6	28	82,4	0	0,0	4,82
20. İnsanlar, aldıkları kararların sorumluluğunu yüklenmelidir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5

21. İnsanlar, sorunlar karşısında, bildikleri yöntemi kullanmalılar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	32,4	23	67,6	0	0,0	4,67
22. İşyerinde yöneticinin talimatlarına ne olursa olsun uyulmalıdır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	23,5	26	76,5	0	0,0	4,76
23. İstedğim bir şeyi elde edebilmem ne kadar çok çalıştığuma bağlıdır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	23,5	26	76,5	0	0,0	4,76
24. İnsanları kırmamak için konuşmalarda gerçeklerden ödün verilmelidir	0	0,0	0	0,0	5	14,7	29	85,3	0	0,0	0	0,0	3,85
25. İnsanların başarılı olabilmesi için kontrol edilmeleri gerekmez	0	0,0	0	0,0	4	11,8	30	88,2	0	0,0	0	0,0	3,88
26. İnsanlar, meslek ilkelerine bağlı olmalıdır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	8,8	31	91,2	0	0,0	4,91
27. İş iliksilerinde rekabetten çok yardımlaşma tercih edilmelidir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	5

Tablo 4'ten elde edilen verilere göre öğretmenler, okulda olması gereken değerler ile ilgili anket maddelerinin tümüne katıldıklarına yönelik olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 5. Okulda var olan değerler ile ilgili öğretmen görüşleri

Okulda var olan değerler ile ilgili öğretmen görüşleri (N=34)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Boş		\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. Bu okulda, çalışsan insanlar emeklerinin karşılığını alır.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	8,8	31	91,2	0	0,0	4,91
2. Bu okulda, başarılı öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	17,6	28	82,4	0	0,0	4,82
3. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler eğitsel amacı gerçekleştirmeye çalışır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	20,6	27	79,4	0	0,0	4,79
4. Öğretmenler okulda bağımsız çalışırsa ortamına sahiptir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	14,7	29	85,3	0	0,0	4,85
5. Okul güvenilir bir ortamdır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	11,8	30	88,2	0	0,0	4,88
6. Okul yönetimi öğretmenlerin sosyal yaşamlarıyla da ilgilenir	0	0,0	0	0,0	10	29,4	15	44,1	9	26,5	0	0,0	3,97
7. Bu okulda, hiç kimseye siyasi, dini ayırım yapılmaz.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	0	0,0	4
8. Bu okulda, koşullar değişse de temel doğrular değişmez.	0	0,0	0	0,0	7	20,6	27	79,4	0	0,0	0	0,0	3,79
9. Toplumda yardımseverlik anlayışı egemendir.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	23	67,6	11	32,4	0	0,0	4,32
10. Öğrenciler okulda doğru bildiklerini yapma hakkına sahiptir	25	73,5	9	26,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,26

11. Okul personeli arasında dostluk ve güven hâkimdir	0	0,0	0	0,0	3	8,8	31	91,2	0	0,0	0	0,0	3,91
12. Bu okulda öğretmenler programa iliksin değişiklikleri kolay benimser	0	0,0	0	0,0	3	8,8	31	91,2	0	0,0	0	0,0	3,91
13. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler sorumluluk almaktan kaçmaz	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	0	0,0	4
14. Yönetici ve öğretmenler okulun kaynaklarını kendi çıkarları için kullanmaz	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	11,8	30	88,2	0	0,0	4,88
15. Okulda öğretmenlerin görevleriyle ilgili hatalar hoşgörüyü karşılanır	0	0,0	0	0,0	0	0,0	26	76,5	8	23,5	0	0,0	4,23
16. Okulda öğrencilere şiddet uygulanmaz	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	11,8	30	88,2	0	0,0	4,88
17. İnsanlar arasındaki çatımsalar karşılıklı anlayışla çözülür	0	0,0	0	0,0	0	0,0	29	85,3	5	14,7	0	0,0	4,14
18. Okulda yönetici insanları dinlerken kendini onların yerine koyar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	31	91,2	3	8,8	0	0,0	4,08
19. Öğrenciler, okulu sevmekte güçlük çekmezler	0	0,0	0	0,0	0	0,0	31	91,2	3	8,8	0	0,0	4,08
20. Okulda ortaklaşa davranış ve grup çıkarı bireycilikten önce gelir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	32	94,1	2	5,9	0	0,0	4,05
21. Okulda çatımsa önlenemediğinde bastırılır	0	0,0	3	8,8	25	73,5	6	17,6	0	0,0	0	0,0	3,08
22. İnsanlar başkalarına hayır demekte güçlük çeker	0	0,0	0	0,0	0	0,0	31	91,2	3	8,8	0	0,0	4,08
23. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili yönetim her türlü yardımı sağlar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	100	0	0,0	0	0,0	4
24. Okulda yöneticinin talimatlarına her koşulda uyulur	0	0,0	0	0,0	0	0,0	26	76,5	8	23,5	0	0,0	4,23
25. Okulda öğretmenler çıkarlarına ters düşse de inandıklarını uygularlar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	82,4	6	17,6	0	0,0	4,17
26. Okuldaki değerler aile ve toplumun değerleriyle uyuşur	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	14,7	29	85,3	0	0,0	4,85

Tablo 5'ten elde edilen verilere göre öğretmenler, okulda var olan değerler ile ilgili anket maddelerinin tümüne katıldıklarına yönelik olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri puanlardan elde edilen verilerin, görüşme tekniği ile elde edilen verilerle desteklenmek ve örtüşüp örtüşmediği belirlenmek istenmiştir. Görüşme tekniği kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemek için öğretmenlere değer kavramının açıklaması sözel olarak verildikten sonra, kendi görüşleri doğrultusunda her görüşmeciyeye kendilerinin davranış ve tutumlarını belirleyen ölçütler olarak tanımlanabilen değerlerin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Görüşler Temasının Alt Temalara Göre Dağılımı

Tema	Alt Temalar	Sayı
Sizin davranış ve tutularınızı belirleyen ölçütleriniz, değerleriniz nelerdir?	Sorumluluk	6
	Adalet	5
	Dürüstlük	4
	Saygı	4
	Sevgi	4
	Başarı	3
	Eşitlik	3
	Güven	2
	Yardımsverlik	2
	Doğruluk	2
Özgürlük	1	

Aşağıda öğretmenlerin davranış ve tutumlarını belirleyen değerlere ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

...yine önce dürüstlük diyeceğim. Çünkü ben dürüstlüğe çok fazla önem veren bir insanım. [1. Görüşülen Öğretmen]

Önce ailede, sonra işte, okulda, sokakta veya iş yerinde, her yerde tabi ki adalet duygusu. [3. Görüşülen Öğretmen]

Kendim açısından olursa yani başkalarının haricinde kendim açısından örnek verecek olursam işte sorumluluk duygusu. [4. Görüşülen Öğretmen]

Zaten sevgi ve karşılıklı sevgi ve saygının olmadığı yerde disiplinden söz edilemez. [4. Görüşülen Öğretmen]

Eee, yani ben düzenli, titiz olmak benim için çok önemlidir. Yaptığım işi en doğru şekilde yapabilmek çok önemlidir. [5. Görüşülen Öğretmen]

İlk baş mesela benim birinci değerim dürüstlüktür ve sorumluluktur [6. Görüşülen Öğretmen]

Eee, ama benim en çok üzerinde Durduğum e davranış gerek öğrencilerimde gerek kendimde bir kere dürüstlüktür. Her şeyden önce

sonra sorumluluktur. Çünkü sorumlu İnsanın başarılı olabileceğini düşünüyorum. [7. Görüşülen Öğretmen]

Güven bence. Kişiler arası ilişkilerde çok bağlayıcı diye düşünüyorum. Kazanılması çok zor ama kaybedilmesi çok kolay bir değerdir güven. Bunun dışında dürüstlük. [9. Görüşülen Öğretmen]

Aldığım en önemli değerim olan sorumluluk duygularım. Yapacağım İşlerde, eeee, kendime güvenmem ve yaptığım işlerde yapabileceğim En iyisini yaptığuma ilişkin inançlarıma olan bağlılığım, eeee, yardımseverliğim ve de en önemlisi başarıya olan hırsım diyebilirim. [10. Görüşülen Öğretmen]

Beni ben yapan olmazsa olmazlarımın en başında özgürlük gelir. Özgürlük değeri, benim hayatıma yön veren en güçlü kavramdır. [10. Görüşülen Öğretmen]

Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlerin ve Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırma bulguları, eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiği düşünülen değer yönelimlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Kurumlarında Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öğretmen	34	4,50	0,13	215	7,62	0,00
Öğrenci	183	3,51	0,75			

Tablo 8. Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlere İlişkin Görüşleri

	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öğretmen	34	4,16	0,08	215	4,33	0,00
Öğrenci	183	3,52	0,86			

Yukarıdaki her iki tabloda, öğretmen görüşlerinden elde edilen ortalamaların öğrenci görüşlerinden elde edilen ortalamalardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için bağımsız örnekler test tablosu incelenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi $P < 0,05$ olduğundan, öğretmen ve öğrencilerin eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimleri arasında öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerinin, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir fark olduğu, öğretmen görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalamanın öğrenci görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalamadan daha yüksek olduğu, öğretmenlerin öğrencilerine oranla daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri puanlardan elde edilen verilerin, görüşme tekniği ile elde edilen verilerle desteklenmek ve örtüşüp örtüşmediği belirlenmek istenmiştir. Görüşme tekniği kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları değerler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için öğretmen ve öğrencilere, bir okulda öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerleri farklı olabilir mi sorusu yöneltilmiş; görüşülen tüm öğrenci ve öğretmenler bu soruya evet yanıtını vermiştir.

Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlerin ve Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerinin Farklı Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenleri; öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının doğru ya da yanlış olduğuna karar vermelerine neden olan inançları, tutumları, öğrencilerin davranışlarında belirleyici olabilen davranış ve disiplin kuralları, öğretmenlerin davranışlarında belirleyici olan kanun ve yönetmelikler, öğretmenlerin sosyal deneyim ve tecrübeleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, eğitim düzeyi, ahlak ve din kuralları olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin, Öğretmen ve Öğrencilerin Sahip Olduğu Değerlerin Farklı Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Sayı
Öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenleri	Eğitim düzeyi	8
	Öğretmen ve öğrenci rolleri	6
	Ahlak kuralları	6
	Din kuralları	6
	İnançları	5
	Tutumları	5
	Davranış ve disiplin kuralları	4
	Kanun ve yönetmelikler	4
	Sosyal deneyim ve tecrübeler	4

Aşağıda öğretmenlerin, öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenlerine ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

Eee, yaşanmışlıklar, yaş, tecrübe. Öğretmenin beklentileri farklı ve bu yüzden değerleri de farklı oluyor [1. Görüşülen Öğretmen]

Yaaa, eee, inanç olayında bence şöyle sonuçta biz, uuu, devlet kurumunda çalıştığımız için sonuçta karşımıza her inançtan bir öğrenci gelebilir. [3. Görüşülen Öğretmen]

Ailedeki sıkıntılar Problemler, dertler, gamlar, tasalar, ekonomik sosyal yaşantı sosyo ekonomik yaşantı, anane, babaanne, dede eee, onların hani anne baba dışarıda çalışırken, zaten asgari ücretle çalışıyorlar. Ananenin, Babaannenin, dedenin yanında kalıyorlar. Eee, onların kültür yapıları da Farklı. Çünkü şimdi eskiler bize göre yetmiş yaş ve üstündekiler İlkokul mezunu bile değiller. Ama anne baba en azından bir ilkokul Mezunu veya ortaokul mezunu belli bir kültüre sahip şimdi onların Verdiği eğitimle ananenin babaannenin dedenin nenenin verdiği Eğitim tamamen farklı. [4. Görüşülen Öğretmen]

En önemlisi konum farkı var. O bir öğrenci sen bir öğretmensin. [5. Görüşülen Öğretmen]

Öğretmenin aldığı eğitim, kültür, aile yaşantısı, ekonomik yapısı tabi ki buna göre düzenlenecek kendi yaşantısını. Bir de mesleği, bizim devlet memurları kanunu, işte milli eğitim temel kanunu, bunların hepsinin çerçevesi ile... [7. Görüşülen Öğretmen]

Yani pek çok şey etken bence aldıkları eğitim öğretmenlerin her şey etkiliyor. [8. Görüşülen Öğretmen]

Bana göre öncelikle yaşamsal tecrübeler. bu bence çok önemli eeee Kararlarımızı ve davranışlarımızı direk etkiliyor bence tecrübelerimiz. [9. Görüşülen Öğretmen]

Davranışlarımızın doğru ya da yanlış Olduğuna karar vermemize neden olan inançlarımız Sonra karşılaştığımız olaylar karşısında gösterdiğimiz tutumlarımız Öğrencilerin davranışlarında belirleyici olabilen davranış ve disiplin Kuralları bunlar aramızdaki değer farkının nedenleri olabilir Öğretmenlerin davranışlarında belirleyici olan kanun ve yönetmelikler De tabi aynı şekilde tutumlarımızı değiştirir.

Ayrıca öğretmenler için meslek Ahlakı veya eee, meslek etiği de diyebiliriz buna eeee hayatını dini Kurallar çerçevesinde yaşayan ve düşüncelerinin ana eksenini din ve Dini kurallar üzerine şekillendiren bireyler için din kuralları örnek Olarak verilebilir. [10. Görüşülen Öğretmen]

Tablo 10. Öğrencilerin, Öğretmen ve Öğrencilerin Sahip Olduğu Değerlerin Farklı Olmasının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Sayı
Öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenleri	Eğitim düzeyi	7
	Öğretmen ve öğrenci rolleri	7
	Sosyal deneyim ve tecrübeler	6
	İnançları	5
	Tutumları	4
	Davranış ve disiplin kuralları	4
	Din kuralları	3
	Kanun ve yönetmelikler	2
	Ahlak kuralları	2

Aşağıda öğrencilerin, öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenlerine ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

Yaşadığı çevre, doğup büyüdüğü çevre farkı var. Yani bunlar işte, kültür farklılıkları olabilir ya da eee, şeyler, lisans farkı falan her şey var. Yaş farkı var en önemlisi, illa farklı olmak zorunda. [1. Görüşülen Öğrenci]

Eee, öğretmenlerin yaşama şekilleri ve eğitim düzeyleri çok daha farklı bizim yaşımızdaki öğrencilerden, o yüzden daha farklı. [2. Görüşülen Öğrenci]

Şey uu, üniversite bitirmeleri olabilir. Bizim daha ortaokul 8 e geçtiğimiz için, üst düzey okudukları için roller farklı olduğu için farklı olabilir. [3. Görüşülen Öğrenci]

Onlar farklı, kişilikler farklı. Karşıdaki oldukça büyük birisiyle sizinle yaşıt olmayan birisiyle aynı olmazsınız. Roller de farklı. Öğretmen öğrencilere bir şey öğretmek için vardır. Öğrenci onları kapmak için yani başarılı olmak için vardır. Okul içinde de kurallar olduğu için yani. [4. Görüşülen Öğrenci]

Iuu, değerleri farklı yani öğrenci bir arkadaşına sevgiyi ön planda tutar ama öğretmen başarıyı daha ön planda tutabilir. [5. Görüşülen Öğrenci]

Eee, şimdi öğrencilerin yapması gereken sorumluluklar var, öğretmenlerin de yapması gereken sorumluluklar var bunlar yani uu nasıl desem birbirleriyle şartları da farklı yani. [6. Görüşülen Öğrenci]

Eğitim düzeyi olabilir. [7. Görüşülen Öğrenci]

Öğrenenle öğreten yani şimdi öğrenci öğrenen, öğretmen öğreten ararsında bi bilgi farkı var. [8. Görüşülen Öğrenci]

Mesela öğretmenler yaşça bizden daha büyükler tabi ki yani çocukların davranış biçimleriyle büyüklerin davranış biçimleri farklı olur. Öğretmenler birde öğretmen oldukları için bir davranış biçimi içindeler, biz öğrenci olduğumuz için bir davranış biçimi içindeyiz. [9. Görüşülen Öğrenci]

Dine de yorulabilir. Iı, mesela ezan okunduğunda çok fazla ses çıkarılmaz. [9. Görüşülen Öğrenci]

Eee, şey, mesela ders konusunda öğretmen istediği gibi dersten çıkamaz, öğrenci de istediği gibi dersten çıkamaz ve öğrencinin de

istediği gibi dersten çıkmasına öğretmen izin veremez. Çünkü öğretmenler sorumludurlar öğrencilerinden. Öğrencilerde okulda her insan eşit olduğu için istedikleri gibi kafalarına göre davranamazlar. [10. Görüşülen Öğrenci]

Öğrenciler şu anda her şeyi öğreniyorlar, öğretmenler ise uzun bir eğitim aşamasından geçmiş, bundan dolayı olabilir. [10. Görüşülen Öğrenci]

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlerin ve Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Kurumlarında Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	104	3,51	0,61	181	0,096	0,92
Kız	79	3,50	0,90			

Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlere İlişkin Görüşleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	104	3,54	0,76	181	0,365	0,71
Kız	79	3,49	0,98			

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okulda olması gereken ve okulda var olan değerler ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmaksızın olumlu görüş bildirmişlerdir. Yukarıdaki her iki tabloda görüldüğü gibi $P > 0,05$ olduğundan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okulda olması gereken ve okulda var olan değerler ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin okulda olması gereken ve okulda var olan değerlere

ilişkin görüşleri birbirinden farklı değildir. Hem kız hem de erkek öğrenciler okulda olması gereken ve okulda var olan değerlere ilişkin olumlu görüş bildirmektedir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlerin ve Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf	Frekans (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
6.Sınıf	73	3,78	0,75
7.Sınıf	61	3,23	0,82
8.Sınıf	49	3,46	0,56

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	10,12	2	5,063	9,418	0,00
Gruplarıçi	96,76	180	0,538		
Toplam	106,88	182			

Yapılan çözümlenmeler sonucunda hesaplanan $F_{[2-180]}=0.00$ değeri, $P<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen anlamlı farkın hangi ikili grup arasında olduğunu belirlemek için PostHoc testi uygulanmış ve Turkey testi tablosu incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde; 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okulda olması gereken ve okulda var olan değerler ile ilgili görüşlerinden elde edilen ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

	Sınıf	Ortalama Farklılıkları	P
6.Sınıf	7.Sınıf	0,54 *	0,00
	8.Sınıf	0,31	0,05
7.Sınıf	6.Sınıf	-0,54 *	0,00
	8.Sınıf	-0,23	0,22
8.Sınıf	6.Sınıf	-0,31	0,05
	7.Sınıf	0,23	0,22

Bu bulgular ışığında 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okulda olması gereken ve okulda var olan değerler ile ilgili görüşlerinden elde edilen ortalama puanın en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bu öğrencileri 8. sınıf öğrencilerinin takip ettiği, 7. sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip grubu oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlerin ve Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf	Frekans (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Diplomasız	4	3,32	0,54
İlkokul	116	3,50	,70
Ortaokul	35	3,65	0,82
Lise Mezunu	27	3,36	0,69
Yüksek okul veya üniversite	1	5,06	0,76

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3,826	4	0,95	1,65	0,16
Gruplarıçi	103,061	178	0,57		
Toplam	106,887	182			

Yapılan çözümler sonucunda hesaplanan $F_{[4-178]}=0.16$ değeri, $P<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu nedenle PostHoc testi

yapılmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okulda olması gereken ve okulda var olan değerler ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Eğitim Kurumlarında Var Olan Değerlerin ve Var Olması Gerektiği Düşünülen Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf	Frekans (N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Diplomasız	1	3,71	
İlkokul	71	3,57	0,80
Ortaokul	47	3,50	0,67
Lise Mezunu	56	3,41	0,81
Yüksek okul veya üniversite	8	3,74	0,62

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,34	4	0,33	0,56	0,68
Gruplarıçi	105,54	178	0,59		
Toplam	106,88				

Yapılan çözümlenmeler sonucunda hesaplanan $F_{[4-178]}=0.68$ değeri, $P<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu nedenle PostHoc testi yapılmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okulda olması gereken ve okulda var olan değerler ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiği düşünülen değer yönelimlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler ölçek maddelerinde yer alan her bir değere kesinlikle katılıyorum diyerek öğrencilerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu Özen (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma bulguları ile paralellik

göstermektedir. Özen (2008), öğretmenlerin bir kurumda var olan ve olması gereken değerlere yönelik çoğunlukla olumlu görüşlere sahip olmalarının nedenini, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendilerini, mesleklerine, çalıştıkları kuruma ve öğrencilerine adanmış olduklarının bir göstergesi olarak açıklamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrencilere oranla ölçek maddelerinde yer alan her bir değeri kesinlikle katılıyorum diyerek görüş bildirmelerinin, Turan ve Aktan (2008)'in öngördüğü iki nedene bağlı olduğunu göstermiştir. Bu nedenlerden biri, iş hayatına girmiş bireylerin sahip olduklarını kaybetme, aidiyet duygusundan yoksun bırakılma, dışlanma korkusu ile toplum ve kurum normlarını içsel olarak taşımasalar da bunu dışa yansıtmamaya çalışmalarıdır. Bu durum öğretmenlerin genelde kanun ve yönetmeliklerin, özelde okul idaresinin belirlediği kurallara bağlı olmak zorunda olduklarından kaynaklanıyor olabilir. Diğer neden ise öğretmenlerin meslekleri gereği zaman içinde kendi değerlerinin yerleşerek oturmuş olmasından kaynaklanabilir. Bu bulgu, öğretmen ve öğrencilerin değer algılarının neden farklı olabileceği ve değer algılarının hangi değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterebileceği konusunda biz araştırmacılara yol göstermiş; öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde sorulan sorularda ve alınan cevaplarda birer tema olarak karşımıza çıkmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenleri; öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının doğru ya da yanlış olduğuna karar vermelerine neden olan inançları, tutumları, öğrencilerin davranışlarında belirleyici olabilen davranış ve disiplin kuralları, öğretmenlerin davranışlarında belirleyici olan kanun ve yönetmelikler, öğretmenlerin sosyal deneyim ve tecrübeleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, eğitim düzeyi, ahlak ve din kuralları olarak belirlenmiştir. Bu bulgu Turan ve Aktan (2008)'in öngörülleri ile uyusmaktadır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeni, okulda olması gereken ve okulda var olan değerlerin farklı olmasının bir nedeni olarak görülmemiştir. Bu bulgu Turan ve Aktan (2008) ile Yazıcı (2009)'nın elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, okulda olması gereken ve okulda var olan değerlerin farklı olması için

bir neden olmadığını ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, öğrenci sınıf düzeylerinin okulda olması gereken ve okulda var olan değerlerin farklı olmasının bir nedeni olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular, 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden elde edilen ortalama puanın en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, bu öğrencileri 8. sınıf öğrencilerinin takip ettiği, 7. sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak var olması gerektiğini düşündükleri ve var olan değerlere yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin, ellerindekiyle yetinebilme; insanları oldukları gibi kabul etme; işbirliğine eğilimli olma; insanları kırmamak için sözel olarak gerçeklerden ödün verme; tarafsızlık; hedefe ulaşmak için çaba sarf etme gibi değerlerin genel olarak var olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum, Turan ve Aktan (2008)'in belirttiği gibi öğrencilerin insani değerlerine ilişkin pozitif bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları; öğrencilerin yardımlaşmayı rekabete tercih etme; başarının elde edilmesinde kontrol edilmenin gereksizliği; sorumluluk almaya isteklilik; güvenilirlik; toplumun kurallarına önem verme; yaşam hedefinin çalışma olması; kısmetin ötesine geçememe gibi değerlerin var olması gerektiğine yönelik kısmen katıldıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin daha serbest ve bireysel yaklaştıklarını, kendilerinin kısıtlanmasını ve kontrol edilmesini istemediklerini göstermektedir. Turan ve Aktan (2008) bu durumu, bireyin de toplum kadar değerli olduğu görüşüne dayandırmış ve kurum değerlerinin belirlenmesi sürecinde, öğrencileri birer birey olarak kabul edip onların değerlerini de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını belirleyen; arzu edilen, doğru veya yararlı olarak kabul edilen ölçütlerin; “sevgi, güven, doğruluk, hoşgörü, saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük, eşitlik, bağlılık, başarı, özgürlük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını belirleyen; arzu edilen, doğru veya yararlı olarak kabul edilen ölçütlerin; “sorumluluk, adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, başarı, eşitlik, güven, yardımseverlik,

doğruluk, özgürlük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ilköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları inceleyen Balcı ve Yanpar Yelken (2010)’ın, ilköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerini inceleyen Çavdar (2009)’ın, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel değerlere ilişkin görüşlerini inceleyen Özen (2008)’in, öğretmenlerin değerler yönelimi üzerine araştırma yapan Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)’nın, Türkiye’deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini inceleyen Taşdan (2008)’in araştırmalarında elde ettiği bulgular ile paralellik göstermektedir.

Balcı ve Yanpar Yelken (2010), öğretmenlerin değer kavramını açıklarken verdiği örnekleri incelediğinde, öğretmenlerin kendine ve başkalarının hakkına saygı, dürüst olma, özgürlük, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk, başarı, çalışkanlık gibi değerleri örnek olarak verdiklerini belirtmiştir. Çavdar (2009), öğretmenlerin disiplin, sorumluluk, güven, bağışlama, dürüstlük, paylaşım, saygı, doğruluk, paylaşım ve saygı değerlerinden en çok disiplin ve sorumluluk değerlerine, en az ise paylaşım ve saygı değerlerine sahip olduklarını belirlemiştir. Özen (2008), yaptığı çalışmasında öğretmenlere göre kendilerinde ve bir kurumda var olan ve olması gerektiği değerlerin iş birliği, açık görüşlülük ve ahlaki değerler olması gerektiğini saptamıştır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin değer algılarında en çok önemi güven ve yardımseverlik değerlerine verdikleri görülmüştür. Taşdan (2008), kamu ilköğretim okulu öğretmenlerinin en çok önem verdikleri bireysel değerleri sırasıyla adalet, dürüstlük, insan odaklı olmak, güven, çalışkanlık olarak gördüklerini; özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin en çok önem verdikleri bireysel değerleri ise sırasıyla dürüstlük, adalet, güven, insan odaklı olmak ve sadakat olarak gördüklerini belirlemiştir.

Özen (2008) ile Turan ve Aktan (2008) kurum değerlerin belirlenmesinde, okulun paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınarak süreçte katılımlarının sağlanmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu sayede süreçte görüşsel katkı sağlayan öğretmen ve öğrencilerin belirlenen ortak değerleri sahiplenmelerinin ve bu değerlere bağlılığının sağlanmasının gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Kurum değerlerinin belirlenmesi için alanyazından belirtilen gereklilik dikkate alınarak öğretmen ve öğrencilerin ölçek

maddelerine ve görüşme sorularına verdikleri görüşler incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular derlendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin ortak paydada buluşarak bir kurumda var olmasını istedikleri ölçütlerin; “sevgi, sorumluluk, hoşgörü, adalet, doğruluk, dürüstlük, güven, saygı, başarı, eşitlik, yardımseverlik, bağlılık ve özgürlük” olduğu, okulun kurum değerlerinin belirlenmesinde bu ölçütlerin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre eğitim kurumlarında var olan değerleri ve var olması gerektiğini düşündükleri değer yönelimlerini belirlemeyi; öğretmen ve öğrenci görüş farklılıklarını kimi değişkenler açısından betimlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda;

- Öğretmen ve öğrencilerin genel olarak değer kavramının ne olduğuna ilişkin tam ve doğru yanıtlar veremedikleri gözlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen ve öğrencilerin değer kavramı üzerinde ön bilgilerinin olmadığı
- Öğretmenlerin, düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını belirleyen; arzu edilen, doğru veya yararlı olarak kabul edilen ölçütlerin; “sorumluluk, adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, başarı, eşitlik, güven, yardımseverlik, doğruluk, özgürlük” olduğu
- Öğrencilerin, düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını belirleyen; arzu edilen, doğru veya yararlı olarak kabul edilen ölçütlerin; “sevgi, güven, doğruluk, hoşgörü, saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük, eşitlik, bağlılık, başarı, özgürlük” olduğu
- Öğretmen ve öğrencilerin ortak paydada buluşarak bir kurumda var olmasını istedikleri ölçütlerin; “sevgi, sorumluluk, hoşgörü, adalet, doğruluk, dürüstlük, güven, saygı, başarı, eşitlik, yardımseverlik, bağlılık ve özgürlük” olduğu, okulun kurum değerlerinin belirlenmesinde bu ölçütlerin dikkate alınması gerektiği
- Eğitim kurumlarında var olan değerlerin ve var olması gerektiği düşünülen değer yönelimlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık gösterdiği

- Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu değerlerin farklı olmasının nedenlerinin; öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının doğru ya da yanlış olduğuna karar vermelerine neden olan inançları, tutumları, öğrencilerin davranışlarında belirleyici olabilen davranış ve disiplin kuralları, öğretmenlerin davranışlarında belirleyici olan kanun ve yönetmelikler, öğretmenlerin sosyal deneyim ve tecrübeleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, eğitim düzeyi, ahlak ve din kuralları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularının ortaya çıkardığı sonuçlar ve alanyazında değer kavramı üzerine yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda;

- Değer kavramının ilköğretim programlarının içerisinde yer almasına rağmen değer kavramı üzerinde öğretmenler tarafından henüz bilinçliliğin bile sağlanamaması nedeni ile öğretmenlere yönelik okul temelli mesleki gelişim kapsamında okul öğretmenlerine, okul gelişimi yönetim ekibi tarafından kurum değerlerini tanıtıcı ve bilgilendirici hizmetiçi kurs etkinliklerinin düzenlenmesi
- Kurumsal değerlerin belirlenmesi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisindeki rollerini inceleyen araştırmaların yapılması
- Kurumsal değerlerin belirlenmesinde her kurumun okul gelişimi yönetim ekibinin süreç içerisinde etkin rol alarak kurum paydaşları olan öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve veli görüşlerinin, toplumsal norm ve kuralların, eğitim programlarının hedeflerinin dikkate alınması

- Kurumsal değerlerini tanıtıcı ve bilgilendirici etkinliklerin, öğrencilere sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni eşliğinde rehberlik saatlerinde düzenlenmesi
- Kurum değerlerinin belirlenmesi sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin bireysel değerleri ile kurum değerlerinin uyumunun ve benzerliğinin dikkate alınması ve kurum değerlerinin ilerleyen süreçlerde geliştirilmesi için okul gelişimi yönetim ekibi tarafından belirli sürelerde öğretmen ve öğrencilerin bireysel değerleri ile kurum değerlerinin benzerliği ve uyumunun takip edilip değerlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Balcı, F. A., Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerlerle yönetiliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31-43.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Miles, Matthew B. and Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Second Edition. California: Sage Publications.
- Özen, R. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 41-52.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olması ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Yazıcı, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*,

İletişim:

Yusuf YILDIRIM

Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Eskişehir

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir.

Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.

Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.

- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araçları/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, *-APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları-* adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.

- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.

- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının sturan@ogu.edu.tr ve enginkaradag@ogu.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar) a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8659



9 771309 865003



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

