



T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ANNELERİN KİŞİSEL DEĞERLERİ İLE BEŞ-ALTI YAŞ
ÇOCUKLARININ DEĞER KAZANIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

Nuray KOÇ

BURSA

Aralık, 2013



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ANNELERİN KİŞİSEL DEĞERLERİ İLE BEŞ-ALTI YAŞ
ÇOCUKLARININ DEĞER KAZANIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

Nuray KOÇ

**Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Unvanı Verilmesi İçin
Kabul Edilen Tezdir.**

**Danışman
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL**

**BURSA
Aralık, 2013**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Nuray KOÇ

.. /.. /2013

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Annelerin Kişisel Değerleri İle Beş-Altı Yaş Çocuklarının Değer Kazanımları Arasındaki İlişkiler” adlı Yüksek Lisans / Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Ad Soyadı İmza
Nuray KOÇ

Danışman
Ad Soyadı İmza
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

İlköğretim ABD Başkanı
Ad Soyadı İmza
Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 810930006 numaralı Nuray KOÇ'un hazırladığı "Annelerin Kişisel Değerleri İle Beş-Altı Yaş Çocuklarının Değer Kazanımları Arasındaki İlişkiler" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı ^{27./12/2013} günü ^{15.30-15.30} saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/~~çalışmasının~~ (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Asude BİLGİN
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ
Uludağ Üniversitesi



Üye
Doç. Dr. Ebru Aktan ACAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi



ÖNSÖZ

Annelerin kişisel değerleri ile okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocuklarının değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi incelediğim bu araştırma ile yoğun ve zorlu bir sürecin ardından hayalini kurduğum bir hedefi gerçekleştirebilmenin mutluluğunu taşıyorum.

Araştırmada akademik bilgi ve deneyimlerinden yararlanma şansı bulduğum, beni yönlendiren ve kişiliği ile örnek aldığım değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Handan Asûde Başal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her koşulda bana zamanını ayırarak, her zaman yol gösteren, önerilerde bulunan, yeri bende hep ayrı olan değerli hocam ve dostum Doç. Dr. Seçil Şenyurt'a ve araştırmamın istatistiksel değerlendirmelerinde bilgi birikimini benimle paylaşan, süreç boyunca büyük bir içtenlikle yardımcı olan sevgili Yrd. Doç Dr. İdil Işık'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde akademik görüşlerini aldığım ve desteğini benden esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Bahri Yıldız, Prof Dr. Rıdvan Arslan ve Yrd. Doç Dr. Filiz Gültekin başta olmak üzere adını sayamadığım emeği geçen tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın uygulama aşamasında çalışma ekibinde yer alan ve büyük bir hevesle yardımcı olan kendileri ile gurur duyduğum sevgili öğrencilerim Funda, Cansu, Büşra, Hatice, Hülya, Nesrin ve Tuğba'ya; süreç boyunca her yıldığımda beni yeniden motive eden, her zaman yanımda olduklarını hissettiğim Reyhane, Esra ve Sedat'a desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Her türlü fedakârlıklarla beni bugünlere getiren, hayatım boyunca hep yanımda olan, biricik aileme ne kadar teşekkür etsem azdır. Akademik hayattaki sürecimde beni her an cesaretlendiren, gerek evimizde tezimi bitirebilmem için gerekli ortamı sağlayarak, gerek gösterdikleri sonsuz sevgi ve sabırla varlıklarını yanımda hissettiren canım ailem siz olmasaydınız başaramazdım. Bu tezi varlıklarıyla hayatıma anlam katan ve kızları olduğum için her zaman gurur duyduğum sevgili anne ve babama armağan ediyorum.

ÖZET

Yazar	: Nuray KOÇ
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: İlköğretim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	:
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: XV+243
Mezuniyet Tarihi	: /.... /
Tez	: Annelerin Kişisel Değerleri İle Beş-Altı Yaş Çocuklarının Değer Kazanımları Arasındaki İlişkiler
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

ANNELERİN KİŞİSEL DEĞERLERİ İLE BEŞ-ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ DEĞER KAZANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Bu araştırmanın amacı; annelerin kişisel değerleri ile 5-6 yaş grubu çocuklarının değer kazanımları ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasındaki ilişkileri saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinde 11 farklı ilköğretim okulunun anasınıflarında okul öncesi eğitimi almakta olan toplam 390 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Buna göre, araştırmadaki annelerin kişisel değerlerini saptamak için Schwartz ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Anketi; çocuklarına aktarmak istedikleri değerleri saptamak için Demirutku (2007) tarafından geliştirilen Değer Aktarımı Anketi uygulanmıştır. Ayrıca araştırmadaki çocukların değer önceliklerini saptamak için Döring (2008) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C Ölçeği) uygulanmıştır.

Araştırmada mevcut durumu tespit etmek için ilişkili tarama modeli kullanılmıştır. Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi ile okul öncesi yaş dönemi çocukları ile Türkiye’de ilk kez çalışılacağı için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Annelere uygulanan Portre Değerler Anketi’nden ve Değer Aktarımı Anketi’nden elde edilen annelerin kişisel değerlerinin, değişkenlere göre farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmış, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere de

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Daha sonra çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'nden elde edilen çocukların değer önceliklerinin, değişkenlere göre farklarını incelemek için yine aynı non parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca annelerin kişisel değerleri ile çocukların değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için de veriler üzerinde *Spearman's Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmıştır.

Anneler kendi kişisel değerlerinde en çok Evrensellik değerini önemserken, çocuklarına değer aktarma konusunda en çok Başarı değeri üzerinde durmuşlardır. Çocuklar da değer öncelikleri bakımından ilk sırada annelerin aktarmak istedikleri Başarı değerini belirtmişlerdir. Annelerin kişisel değerleri yaş ve çalışma durumuna göre farklılık gösterirken, çocukların değer önceliklerinde cinsiyet, annelerin eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, annelerin ve çocukların değerleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde Geleneksellik değeri dışındaki diğer değerler arasında çocuklar değer önceliklerini belirlerken çoğunlukla annelerinin aktarmak istedikleri değerler yerine, annelerinin kişisel değerlerini model aldıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer aktarımı, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

Author : Nuray KOÇ
University : Uludağ University
Department : Primary Education
Branch :
Degree Awarded : PhD
Page Number : XV+243
Degree Date : /.... /
Thesis : The Relations Between Personal Values of Mothers And Acquisition Values of Their Children At The Age of 5-6.
Supervisor : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

THE RELATIONS BETWEEN PERSONAL VALUES OF MOTHERS AND ACQUISITION VALUES OF THEIR CHILDREN AT THE AGE OF 5-6.

The purpose of this study is to determine the relationship between personal values of mothers and the values they intended to give their children at the age of 5-6. The study group was consisted of totally 390 pre-school children and their mothers from 11 different elementary schools in Bursa. Accordingly, "Portrait Values Questionnaire (PVQ)" which was developed by Schwartz et al (2001), was used to determine the personal values of mothers and "Value Transfer Survey" which was developed by the Demirutku (2007) was used to determine the values of what they want to transfer as behavioural values to their children. Also "Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)" which was developed by Döring (2008), was used to determine the value priorities of children.

In this study relational scanning model was used in order to identify the current occasion. As PBVS-C was going to be studied for the first time with pre-school children in Turkey, initially the scales' validity and reliability analyses were done. In order to determine whether the personal values of the mothers obtained from PVQ and Value Transfer Survey differ from variables Kruskal-Wallis H test was used and to determine which group differ from each other the Mann-Whitney -U test was used. Then, in order to observe the differences of priority values obtained from PBVS-C according to the variables same non-parametric tests

were used. Also to see the value of the relationship between mothers' personal values and priorities of children, the Spearman's Rank Order Correlation Test was performed on the data.

While mothers consider "Universalism" as the most important one among their personal values, they emphasize "Achievement" value when it comes to transferring values to their children. Similarly the children stated the success value in terms of the value of the first priority that the mothers want to transfer. While the mother's personal values vary according to their age and working status, in children's value priorities there are significant differences considering the variables of gender, mother's educational status, employment status and socioeconomic status.

As a result, when we analysed the relationship between mothers and their children's values, it was determined that when they were designing their priorities of value, among other values except for "Tradition" values, they mostly took their mother's personal values as a model.

Key Words: Values, value transfer, pre-school education

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Değerler	4
1.1.1. Değerlerin Tarihçesi	8
1.1.2. Değerlerin Tutum, İhtiyaç, Sosyal Norm ve İlgi Kavramları ile İlişkisi ..	13
1.1.3. Değerlerin Oluşumu.....	17
1.1.3.1. Psikanalitik Teori	17
1.1.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi	19
1.1.3.3. Davranışçı Teori	20
1.1.3.4. Bilişsel Teori	21
1.1.3.5. Sosyal Alan(Domain) Teorisi	29
1.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması.....	30
1.1.4.1. Spranger Değer Sınıflaması	31
1.1.4.2. Rokeach Değer Sınıflaması	32
1.1.4.3. England Değer Sınıflaması.....	34
1.1.4.4. Roy Değer Sınıflaması	35
1.1.4.5. Schwartz Değer Sınıflaması	35
1.2. Değerler Eğitimi	39
1.2.1. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	41
1.2.1.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin Etme) Yaklaşımı	41
1.2.1.2. Ahlaki İkilem Yaklaşımı	42
1.2.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı	44
1.2.1.4. Değer Açıklama / Belirginleştirme Yaklaşımı	45
1.2.2. Dünya’da Değerler Eğitimi.....	48
1.2.2.1. Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS).....	48

1.2.2.2. Çocuk Gelişimi Projesi(Child Development Project)	49
1.2.2.3. Zürafa Kahramanlar Programı (Giraffe Heroes Project).....	50
1.2.2.4. Lions-Quest Programı (Lions-Quest Program)	51
1.2.2.5. S.T.A.R. Programı (S.T.A.R. Programı)	52
1.2.2.6. Yaşayan Değerler Eğitim Programı (Living Values Education) ..	53
1.2.2.7. Çocuklar İçin Etik Müfredatı (<i>Ethics Curriculum for Children</i>) .	53
1.2.2.8. Öncelikli Proje (Project Essential)	54
1.2.2.9. Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Curriculum) ..	54
1.2.2.10. Karakter Önemlidir (Character Counts)	55
1.2.2.11. Pozitif Eylem (Positive Action).....	55
1.2.2.12. Duyarlı Sınıflar (Responsive Classroom).....	56
1.2.2.13. City Montessori Okulu (City Montessori School).....	57
1.2.2.14. Hyde Okulu (Hyde School)	57
1.2.3. Türkiye’de Değer Eğitimi	62
1.3. Okul Öncesi Eğitim	67
1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişimi.....	68
1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değer Gelişimi ve Eğitimi	70
1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Değer Gelişiminde Annenin Rolü	73
1.4. İlgili Araştırmalar	75
1.5. Amaç	83
1.6. Önem	84
1.7. Varsayımlar	87
1.8. Sınırlılıklar	87
1.9. Tanımlar	87
BÖLÜM II: YÖNTEM	88
2.1. Araştırmanın Modeli	88
2.2. Evren ve Örneklem	88
2.3. İşlem	94
2.4. Veri Toplama Araçları	96
2.4.1. Portre Değerler Anketi (PVQ)	97
2.4.2. Değer Aktarımı Anketi	100
2.4.3. Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C Ölçeği)	102
2.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	118
BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUM	120

3.1. Portre Değerler Anketine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular	121
3.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular ...	131
3.2.1. Yaş Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular	132
3.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular	135
3.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular.....	135
3.2.4. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular	137
3.2.5. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular	139
3.3. Değer Aktarımı Anketine Göre Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular.....	141
3.4. Bağımsız Değişkenlere Göre Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular.....	144
3.4.1. Yaş Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular	144
3.4.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular	146
3.4.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular	147
3.4.4. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular	156
3.4.5. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular	158
3.5. PBVS-C Ölçeğine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	158
3.6. Bağımsız Değişkenlere Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular.	167
3.6.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	168
3.6.2. Doğum Sırası Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	170
3.6.3. Annelerin Yaş Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	172

3.6.4. Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	174
3.6.5. Annelerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	181
3.6.6. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular	182
3.7. Annelerin Kişisel Değerleri ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumuna Ait Bulgular	187
3.8. Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumuna Ait Bulgular	190
BÖLÜM IV: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	189
4.1. Tartışma	193
4.2. Öneriler	206
KAYNAKÇA.....	210
EKLER.....	231
EK 1. MEB Onaylı İzin Formu	235
EK.2. Uludağ Üniversitesi Etik Kurul İzin Formu	236
EK.3. Portre Değerler Anketi (PVQ).....	237
EK.2. Değer Aktarımı Anketi	241
ÖZGEÇMİŞ	242

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
<i>Tablo 1.1. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri Tablosu.....</i>	26
<i>Tablo 1.2. Rokeach'e Göre Değer Sınıflaması</i>	33
<i>Tablo 1.3. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması</i>	38
<i>Tablo 1.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Amaç ve Metotları.....</i>	47
<i>Tablo 1.5. Karakter Eğitimi Programlarının Kazandırmaya Çalıştıkları Değerler</i>	59
<i>Tablo 2.1. Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı.....</i>	90
<i>Tablo 2.2. Örneklem Grubundaki Annelerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı</i>	92
<i>Tablo 2.3. Örneklem Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....</i>	93
<i>Tablo 2.4. Değer Aktarımı Anketi'nin Alt Boyutlarını İçeren Maddeler</i>	100
<i>Tablo 2.5. Değer Aktarımı Anketinin Puan Aralıkları.....</i>	101
<i>Tablo 2.6. PBVS-C Ölçeğindeki Değerler ve Alt Boyutları ile İlgili Resimler.....</i>	103
<i>Tablo 2.7. PBVS-C Ölçeğindeki Değerlerin Başlangıç Yapılandırılması.....</i>	107
<i>Tablo 2.8. PBVS-C Ölçeğindeki Değerlerin Boyutlardaki Koordinatları</i>	108
<i>Tablo 2.9. PBVS-C Ölçeği'nin Özaşkınlık Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	114
<i>Tablo 2.10. PBVS-C Ölçeği'nin Muhafazacılık Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	115
<i>Tablo 2.11. PBVS-C Ölçeği'nin Özgenişletim Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	116
<i>Tablo 2.12. PBVS-C Ölçeği'nin Yeniliğe Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	117
<i>Tablo 3.1. Annelerin Dört Temel Boyuta Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular</i>	122
<i>Tablo 3.2. Özaşkınlık Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri</i>	123
<i>Tablo 3.3. Muhafazacılık Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri</i>	124
<i>Tablo 3.4. Yeniliğe Açıklık Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri</i>	126
<i>Tablo 3.5. Özgenişletim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri</i>	127
<i>Tablo 3.6. Ölçekteki Değerlere Göre Annelerin Kişisel Değerlerine İlişkin Bulgular</i>	129
<i>Tablo 3.7. Yaş Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	132

<i>Tablo 3.7.1. Yaş Değişkenine Göre Annelerin İyilikseverlik Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	134
<i>Tablo 3.8. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	135
<i>Tablo 3.9. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	138
<i>Tablo 3.10. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	140
<i>Tablo 3.11. Değer Aktarımı Anketindeki Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri</i>	142
<i>Tablo 3.12. Yaş Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu</i>	145
<i>Tablo 3.13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu</i>	147
<i>Tablo 3.13.1. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Uyma Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	149
<i>Tablo 3.13.2. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Güç Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	150
<i>Tablo 3.13.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Başarı Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	152
<i>Tablo 3.13.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Yaşamdan Haz Alma Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	153
<i>Tablo 3.13.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Özyönelim Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	155
<i>Tablo 3.14. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu</i>	157
<i>Tablo 3.15. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu</i>	159
<i>Tablo 3.16. Çocukların Dört Temel Boyuta Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular</i> ...	161
<i>Tablo 3.17. Özdeşlik Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri</i>	162
<i>Tablo 3.18. Muhafazacılık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri</i>	163

<i>Tablo 3.19. Özgenişletim Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri</i>	164
<i>Tablo 3.20. Yeniliğe Açıklık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri</i>	165
<i>Tablo 3.21. Ölçekteki Değerlere Göre Çocukların Kişisel Değerlerine İlişkin Bulgular</i>	166
<i>Tablo 3.22. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	168
<i>Tablo 3.23. Doğum Sırası Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	171
<i>Tablo 3.24. Annelerin Yaş Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	173
<i>Tablo 3.25. Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	174
<i>Tablo 3.25.1. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Uyma Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	176
<i>Tablo 3.25.2. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Güvenlik Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	177
<i>Tablo 3.25.3. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Başarı Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	178
<i>Tablo 3.25.4. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Yaşamdan Haz Alma Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	180
<i>Tablo 3.26. Annelerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	181
<i>Tablo 3.27. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	183
<i>Tablo 3.27.1. Sosyoekonomik Duruma Göre Çocukların Güvenlik Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	184
<i>Tablo 3.27.2. Sosyoekonomik Duruma Göre Çocukların Yaşamdan Haz Alma Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	185
<i>Tablo 3.27.3. Sosyoekonomik Duruma Göre Çocukların Uyarılım Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu</i>	186
<i>Tablo 3.28. Annelerin Kişisel Değerleri ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumu</i>	188

<i>Tablo 3.29. Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumu</i>	<i>191</i>
--	------------

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
<i>Şekil 1.1. Schwartz'ın Değer Tipleri</i>	<i>36</i>
<i>Şekil 2.1. Örneklem Grubundaki Çocukların Dağılımları</i>	<i>91</i>
<i>Şekil 2.2. Schwartz'ın Değer Türlerinin Çembersel Dizilimi</i>	<i>109</i>
<i>Şekil 2.3. PBVS-C Ölçeğinin Çok Boyutlu Ölçekleme Analizi (MDS) Sonuçları</i>	<i>110</i>
<i>Şekil 2.4. Petersen'in Değer Türlerinin Çembersel Dizilimi</i>	<i>112</i>
<i>Şekil 3.1. Annelerin Değer Önceliklerinin Karşılaştırılması</i>	<i>131</i>
<i>Şekil 3.2. Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerlerin Karşılaştırılması</i>	<i>143</i>

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PBVS-C	Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi
PVQ	Portre Değerler Anketi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar sahip oldukları değerlere göre yaşarlar. Değerler hayatımızın kendisi olup, insanların yaşamlarındaki tüm planlar ve gösterilen çabalar bu değerlere sahip olmak içindir.

Değerler insanı insan yapan ve insanların yaşamlarını düzenlemelerine yardımcı olan olgulardır (Kuçuradi, 2010). İnsanın çevresindeki olaylara anlam vermesi, önem atfetmesi, seçimleri, kendisini ve toplumu yönlendiren inançları ve düşünceleri kişinin değerler bütününe oluşturmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007).

Değerler çağdan çağa ve toplumdan topluma farklı değerlendirilerek değer sistemleri meydana gelmektedir. Kişiler de içinde buldukları değer sistemine göre iyi-kötü, faydalı-zararlı, günah-sevap ve doğru-yanlış sıfatları olan kendi değer yargılarını inşa etmektedir (Kuçuradi, 2010).

Kendine ait değer yargısı olmasına rağmen insan, sadece başarıları ve maddi üretim faaliyetleri ile değil, çoğu zaman kendini öne çıkartıp diğerlerini ötekileştiren tutumuyla, ölçsüz egoizmi ve acımasızlığıyla seçkinleşen bir varlıktır. Bu durum insan doğasının bir sonucu olsa da temelinde modernliğin ve modern dünyanın özne merkezli ve materyalist bakış açısı yer almaktadır (Cevizci, 2012).

Modern dünyanın kapılarını açtığımızda karşımıza çıkan “küreselleşme” ile günümüz toplumları kaçınılmaz şekilde birbirleriyle etno-mekânlarda (turistler, göçmenler, mülteciler, sürgünler, misafir işçiler), tekno-mekânlarda (teknolojik gelişmeler), finans-mekânlarda (uluslar arası borsa ve spekülasyon işlemleri), medya-mekânlarda (internet, gazeteler, dergiler, televizyonlar) ve fikri-mekânlarda (toplumsal ideoloji ve fikirler) sürekli etkileşim halinde bulunmaktadırlar (Sarıbay, 2003).

Küreselleşme ile süregelen etkileşim ile insanlar çevresinden ve başka kültürlerden her türlü etkilenmekte olup; onlardan ihtiyacına göre bir şeyler almaktadır ama onlara da daima bir şeyler vermektedir. İçinde bulunduğu kültürün mayası sağlam, kökü kuvvetli, canlı ve dinamik ise bu alış-verişlerde insanlar daima kârlı çıkar ve toplumlar kendilerini yenileme fırsatı bulur (Bolay, 2003). Ama bu değişim ve

etkileşim, içinde bulunduğu sosyal grup, toplum ve kültür çevresinin kendi iç dinamikleri içinde gerçekleşmezse, değerlerini ve erdemlerini başka sosyal grup, toplum ve kültürlerine göre tayin eden, bağımlı toplum ve kültür çevrelerinin bağımlı insanları ortaya çıkmaktadır (Özlem, 2010).

Etkileşimin yanı sıra küreselleşme, insan hakları, demokrasi, girişimcilik, rekabete açık olma gibi yeni değerleri beraberinde getirirken, geleneksel değerler arasında yer alan hoşgörü, güven, sevgi gibi değerler toplum içinde ya yok olmakta ya da değişmektedir. Bu süreçte, toplum içindeki bireylerin kendi yeteneklerini geliştirme konusunda donanımlı olmaması ve kendi toplumunun değerlerini benimsememiş olması durumunda bireylerde kendi toplumundaki değerlere karşı yabancılaşma ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük görülebilmektedir (Kan, 2009).

Bununla beraber, modernizmin uygulayıcıları genellikle pragmatik çoğulculuğa sıcak bakmadıkları hatta bazılarının kültürel homojenleşmeyi sağlamak için zora başvurdukları görüldüğü için alt gruptaki kültürü asimile edebildikleri, kültürel alandaki bireysel yaratıcılığı katı ideolojilerin emrine vererek kültür yozlaşmasına neden olabildikleri görülmüştür (M.S. Aydın, 2003). İşte tüm bu nedenlerden dolayı günümüzde toplumlar değer bunalımı ve ahlaki kriz ile karşı karşıya kalmışlardır.

Hızla gelişen dünyada toplumlar küreselleşmenin yarattığı kaçınılmaz değişimden (Gökçe, 2009) olumlu ve üretici yönde etkilenmek ve ahlaki krizi önlemek için, toplumdaki bireylerin sahip oldukları değerlerin iç dinamiklerini de koruyarak bu türden değişimlere uymaları gerektiğini fark etmişlerdir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Bu yüzden değerler sadece felsefenin temel alanlarından biri olmaktan çıkarak, başta eğitim alanı olmak üzere birçok alanda yerini almış ve değerlerin yaşamda kullanılabilmesi konusunda düzenlemelere gidilmiştir (Cüceloğlu, 2010). Buna rağmen özellikle bireylerin bireysel ve toplumsal değerleri tam olarak içselleştiremediklerinde bu düzenlemelerin yetersiz kalabildiği görülmüştür. İşte bu noktada değerlerin doğru şekilde aktarılması önemli olmaktadır.

Değerlerin aktarılması aşamasında, değerlerin öğrenilmesi daha çok toplumun uygun gördüğü rollerin (kız, erkek, evli, dul v.s.) öğrenilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bir erkek olarak cesaret ve soğukkanlılık gibi vasıflar değerli iken, bir genç kız için iffetli olmak önemli bir değer olabilir. Bu değerlerin arkalarında toplum desteği buldukça bireyler değerleri içselleştirir fakat bu destek zayıflayınca değerler değişmeye ve yitirmeye açık hale gelir (Dilmaç, 1999).

Değerlerin aktarılmasında ülke politikaları, eğitim, kitle iletişim araçları gibi çeşitli sistemler etken olsa da toplumun en küçük yapı taşı olan aile sistemi büyük bir öneme sahiptir. Son yıllarda hızla yok olmaya doğru giden değerleri korumak, çocuklara daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak anne babaların temel görevleridir (Öztürk, 2011).

Anne ve babanın çocuklarına sergiledikleri tutumlar, yaşadıkları zamanın şartlarına, içinde buldukları kültüre göre farklılaşmaktadır. Ama her durumda anne babanın davranışları ve değer yargıları çocukların değer kazanımlarında etkili olmaktadır (Sarıkaya, 2011). Çocuklar, özellikle de sosyal ve ahlaki kuralları ilk öğreten kişi olan annelerini model alarak kendi değer yargılarını ve değer önceliklerini şekillendirmektedir (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006). Başka bir ifade ile çocukların annelerinin tutumları sonucunda onların değer yargılarını benimsedikleri ve içselleştirdikleri, bu değerlere hayatlarında öncelik verdikleri söylenebilir.

Ahlaki değerler, okul öncesi dönemi kapsayan ilk altı yılda temelleri atılıp benliğe yerleşmekte ve sonraki çağlarda pekiştirilerek özümsemektedir (Koca, 1997). Bu yüzden bu dönemdeki çocukların ahlaksal düşüncelerinin temeli atılırken, anneden çocuğa aktarılan değerler önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde değerlerin temelleri atıldığı için, “Bu yaş dönemindeki çocuklar için değer yargısından söz edilebilir mi eğer edilirse öncelik verdiği değerler nelerdir?”, “Küçük yaştaki çocukların değer önceliklerini değerlendirirken ve çocuklara değerleri aktarırken nasıl bir yol izlenmelidir?” gibi soruların özellikle ahlak krizinin yaşandığı günümüzde yeniden sorulması ve irdelenmesi gerekmektedir. Bu soruların irdelenmesi ile okul öncesi dönemdeki çocukların yaşayabilecekleri kuşaklar arası ve toplumlar arası değer çatışmalarına karşı çözüm yolları bulunarak ahlaki krizin önüne geçilebilir.

İşte tüm bu nedenlerden yola çıkarak, bu araştırma ile modern dünyanın kucağındaki küçük çocukların kişisel değerleri ve onlara değer aktaran kişilerin başında gelen anneleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi ve yorumlanması düşünülmektedir. Bu doğrultuda küçük yaştaki çocukların değerlerini değerlendirmeye yönelik objektif ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır (Döring, 2010). Yurtdışında bu konuda çalışmalar yapılmasına rağmen, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının değer ve ahlak gelişimlerini incelemek için doğrudan çocuklar yolu ile onların değer önceliklerini ve değer kazanımlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu araştırma ile ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarında kullanılabilmesine yönelik

bir ölçme aracının ülkemize uyarlanması ve işlevselliğinin yorumlanması konusu da ele alınacaktır.

Alandaki çalışmalar gözden geçirildiğinde, bir toplumdaki bireylerin sahip olduğu değerlerin, tarih sürecinde ortaya çıkan değişimlerle birlikte ele alınarak incelenmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Bu yüzden çocuğun değer kazanımları ancak zaman içerisinde çocuklara aktarılacak istenen değerlerin kaynağı ile birlikte değerlendirildiğinde tam olarak anlaşılacağı düşünülmektedir.

1.1.Değerler

Varoluşumuzun anlamına katkıda bulunan “değer” insan davranışını anlamada önemli bir kavramdır. İlk defa Znaniecki tarafından kullanılan “değer” kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden gelmektedir (Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, 2008; M. Aydın, 2003). Türkçede ise değer “benimsenen, önemsenen, üstün tutulan şey” veya “insan için önem taşıyan” anlamlarına gelir (M. Aslan, 2011; Yıldırım, 2004).

Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmektedir. Özlem (2010), değer kavramının tanımını yaparken, değer kaynağını öznedeki öznelci tanımlar ve değerlerin nesnel idealiteleri ve mutlak olduğunu savunan nesnelci tanımlar şeklinde iki ayrı gruba ait tanımlar olduğunu işaret etmektedir.

Değerler, kim olduğumuzu, yaptıklarımızın amacını ve ne yapmak istediğimizi anlamamıza yardımcı olan bir kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Lebow ve William, 1999). Başka bir deyişle değerler insan davranışlarını değerlendirmek için kullandığımız normlardır (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012; Zarrillo, 2004).

Fichter (1971/ 1990); kişiye ve gruba yararlı, istenir veya beğenilen her şeyin değere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu yönüyle değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkında bireyin duyduğu inançtır. Bu tek bir inanç değil, organize olmuş bir grup inanca karşılık gelen üst düzey bir zihin organizasyonudur. Bundan dolayı değerler bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir. Benzer olarak Şişman (2002) da değeri, belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın neyin doğru-yanlış, neyin iyi-kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütler olarak tanımlamıştır.

Değerler; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlaki veya estetik açıdan yararlı görülen ve beğenilen davranışlarını gösteren kıstaslar olarak da tanımlanabilir (Şirin, 1993). Başka bir ifade ile, bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlara yön veren köklü tutum ve inançlardır (Oğuzkan, 1981). Hökelekli (2006) de değerleri hangi davranışların iyi, güzel, doğru ve kutsal, hangi davranışlarında böyle olmadığına dair inanç ve kabullerimiz olarak tanımlamıştır.

Değerler birey açısından uğrunda uğraşılması gereken, bireysel ve öznel olarak atfedilen nitelikler iken, toplum açısından bir sosyal grubun veya toplumun bütününe kendi varlığını devam ettirmek için genelleştirilmiş ilke ve inançlardır (Özlem, 2010). Toplum açısından değerlerin tanımını yapan Akbaş'a (2008) göre de değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirten kurallar bütünüdür.

Canpolat, Kaya ve Küçüktağ'a (2010) göre değerler, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikirler olmayıp; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanırlar (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

İnsan davranışlarını yönlendiren değerler toplumsal baskıya gerek kalmaksızın davranışa dönüşebilmektedirler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı, yani dış disiplin yoluyla olur ya da içselleştirilerek kişinin sahip olduğu değerler aracılığı ile gerçekleşir. Değer değişmediği sürece de, değerlerden kaynaklanan iç disiplin devam eder (Cüceloğlu, 2010).

Değerler duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgulardır ve her davranışın temelinde değer ya da değerler vardır. Değerler eylemlerimizi, yargılarımızı, anlık hedeflerimizi daha üst hedeflere taşıyarak nasıl olmamız, nasıl davranmamız gerektiği konusunda bize yol gösterir yani davranışlarımıza rehberlik yapar (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Değerlerin davranışlara rehberlik yönü ile ilgili Yeşil ve Aydın'da (2007) değerlerin insanın herhangi bir varlık ya da olaya verdiği önemi yansıtan, benimseme esasına dayalı, davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik boyutlu inanç ve kanaatler bütünü olduğunu belirtmişlerdir.

Dökmen'e (2009) göre değerler kişilerin kendileri ve başkaları için anlamlı buldukları eylemler, davranışlar ve bu eylemleri üreten şemalardır. Kişiler bu şemaları yani değerleri kendilerinden sonraki nesillere aktarmak ister ve ona göre davranır.

Sarı'ya (2005) göre değerlerin kişinin kendine yönelik tanımlarından başka nesnel bir yönü bulunmaktadır. Örneğin, eski model bir kol saatinin maddi hiçbir değeri olmayabilir, ancak saat ölen babadan kalan bir hatıra ise farklı bir değere sahip olabilmektedir.

Schwartz ve Bilsky'e (1994) göre değerler; a) inançtır, b) arzu edilebilir nihai durum ve davranışlarla ilgilidir, c) özgül eylem ve durumların üzerindedir, d) davranış ve olayların seçilmesi ya da değerlendirmesini yönlendirir, e) taşıdıkları önem derecesine göre kendi aralarında sıralanır. Bu sıralama da değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturmaktadır.

Değerler, kültürün öğeleri üzerine kurulmuş olan ve sosyal yaşantılarda rol oynayan önemli ölçütlerdir. Yani bir kişinin veya sosyal grubun kabul ettiği standartlar, inançlar veya ahlaki ilkelerdir (Sarı, 2005).

Erdem'e (2003) göre değerler, bireylerin belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimleri, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Kuçuradi (2010) için de değerler aynı insanların, aynı eylemlerin, aynı olayların, aynı durumların farklı şekillerde değerlendirilmesine neden olan olgulardır.

Özetle, değer dünyaya bakış, insanı algılayış, bugün ve yarın üzerine bir düşünüş şeklidir (Erinç, 1995). Bundan dolayı değerler kendi gerçekliğimizin boyutlarını keşfetmemizi sağlayarak insana "ne" olduğunu göstermesi kadar, yaptıklarının "ne" anlama geldiğini de gösterir (Balat ve Dağal, 2006).

Tüm tanımlardan yola çıkarak değerlerin özelliklerini özet olarak sıralamak gerekirse;

- Değerler birbiri ile ilişkilidir, sınırlandırılmaz.
- Değerler öznenin bağımsız değildir ve öznenin olgulara sonradan yüklediği niteliklerdir.
- Değerler öznenin teorik değil, pratik yönelimleridir.
- Değerler "olanı" değil "olması gerekeni" ifade ederler.
- Değerler zaman içinde oluşur.
- Değerler değişebilir, durağan değildir.
- Değerler kalıtım yolu ile değil, sosyal rollerle ve modelleme yoluyla öğrenilir.
- Değerler arasında bir öncelik sırası vardır.
- Değerlerin öncelik sırası kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişiklik gösterebilir, yani görecelidir (Varol, 2011).

Bir eylemi değerlendirirken neden dolayı “iyi” ve “kötü” kavramlarını kullanıyoruz? “İyi” ve “kötü” değerlerle ilgili ise “değer” nedir? Tüm insanlar için geçerli yani evrensel değerler var mıdır? Yoksa değer kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişen görelî kalan öznel ölçütler midir? Bu ve bunun gibi çoğaltılabilecek sorular üzerine düşünmeye başlayan kişi artık “ahlak” üzerine düşünmeye başlamış demektir (Özlem, 2010).

Ahlak hem felsefeden bağımsız bir alandır, hem de etiğin, yani felsefenin ana disiplinlerinden birinin temelini oluşturmaktadır. Felsefeden büyük ölçüde bağımsız, sosyolojik ve kültürel bir alan olarak ahlak insanların davranışlarını ve birbiriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş eylem kuralları, normlar silsilesi ve değer sistemidir. Bir kurallar ve normlar sistemi olarak ahlakın kaynağı olarak biri din, diğeri toplum sözleşmesi olmak üzere, iki ayrı kaynaktan söz edilmektedir. Bunlardan dini kaynak, insanın nelerden sakınıp, neleri yapması gerektiğini bildiren ahlaki kuralların kaynağı olarak Tanrı’dan ve O’nun insanlara gönderdiği ahlak yasalarından oluşmaktadır. Ahlakın ikinci kaynağı ise toplum sözleşmesidir. Burada da ahlak, bir ulusu meydana getiren unsurların, yani bireylerin veya grupların birlikte barış içinde yaşamalarını mümkün kılan ilkeler ya da değerler sistemini ifade etmektedir (Cevizci, 2007).

Ayrıca; ahlak ve etik kavramları birbirleri ile iç içe girdikleri için günlük hayatta hatta felsefede her iki sözcüğün birbiri yerine kullanılabildiği görülmektedir. Ahlak fiilen ve tarihsel olarak bireysel ve toplumsal düzeyde yaşanırken, etik ahlak görüşlerini ve öğretilerini irdeleyip sınıflandıran ve eleştiren bir felsefe disiplinidir. Yani ahlak pratik iken, etik bu pratiğin teorisidir (Özlem, 2010).

Bunun yanında ahlakın yerel olduğu yerde etik evrenseldir. Örneğin töre cinayeti işleyen bir genç namus adına insan öldürdüğü için ahlaksız mıdır yoksa bu kişi kendi çıkarlarını düşünmeden saf bir biçimde içinde bulunduğu ahlaka mı bağlıdır? Bu gencin sahip olduğu ahlak, yerel anlamda primitif değerlere dayanan feodal toplum ahlaki olmakla beraber, bir diğer deyişle içinde yaşadığı toplumda değerli görülmekle beraber, etik açıdan temel etik ilkelerden olan “insan hayatına saygı” ilkesini ve evrensel bir değer olan “sevgi” değerini ihlal ettiği için yanlış bir ahlak olarak değerlendirilmektedir. Bu da etiğin ahlakla beslendiğini ama bunu yaparken akli bir düzeyde tartışarak evrensel ilkeleri oluşturduğunu göstermektedir (Cevizci, 2013).

Felsefe tarihine bakıldığında etikle ilgilenen filozofların değerlerin göreceliği veya tam tersine evrenselliği hakkında ortaya attığı fikirler, İlk çağdan günümüze kadar

süregelmektedir. Felsefe tarihinin ilk dönemlerinden itibaren her dönem karşımıza çıkan bu ikilem arasındaki farkları anlayabilmek için, bu konuda görüşleri olan başlıca temsilcileri ve onların görüşlerini incelemek gerekmektedir.

1.1.1. Değerlerin Tarihçesi

Felsefede “değer” denildiğinde “iyi nedir?”, “doğru nedir?”, “güzel nedir?” gibi sorular karşımıza çıkmaktadır.

İlkçağlara baktığımızda, felsefe tarihinin ilk temsilcilerinden sofist Protagoras’a göre insan her şeyin ölçütüdür. Protagoras “Üşüyen için rüzgâr soğuk, üşümeyen için soğuk değildir.” demiştir. Yani neyin değerli, neyin değersiz olduğu insana göre değişebileceği için evrensel değerlerden söz edilmesi mümkün olmayıp, değerler görecelidir (Özlem, 2010). Bu dönemde değerlerle ilgili görüşlerini bildiren diğer Sofistler de değerlerin insan eliyle sonradan konulmuş olduğunu ve her zaman geçerli olmadıklarını söylemişlerdir.

Yine bu dönemde değerlerin göreliliğini savunan Sofistlerin karşısında değerlerin mutlak ve nesnel olduğunu savunan filozoflar da yer almıştır. Bunların öncülerinden olan Sokrates’e göre bir varlığın erdemli olması, kendi işlevini layıkıyla yerine getirmesinden meydana gelir ve bu da bireyi mutlu eder (Cevizci, 2012). Sokrates bilgide ve değerde nesnelciliği savunup, doğru bilgi “iyi”nin kaynağıdır ve bu bilgi öznenin bağımsız ve nesnelidir (Özlem, 2010).

Sokrates’in öğrencisi olan Platon’a göre de “iyi” ideaların ideasıdır; erdemlerden meydana gelen idealar merdivenin tepesinde ve “iyi” kavramı olmadan başta adalet olmak üzere birçok değer var olmayacaktır (Kuçuradi, 2010). Platon değerlerin nesnelliğinden söz edip, “iyi” kavramının yanına “güzel” kavramını da getirmiştir. Platon evrensel etik değerlerin olduğunu temellendirmek için ahlaki hayatı belirleyen koşulları, insanın ahlaki eylemlerini ve dayandığı ilkeleri sorgulamıştır (Cevizci, 2007). Platon varlık ve değeri birbirlerinden ayırmamış, varlıkları yukardan aşağıya doğru bir hiyerarşiye sokup en üste Tanrı’yı koymuş, daha sonra aşağıya doğru tinsel, ruhsal ve maddi varlıkları sıralamıştır. Varlık dereceleri ile değer dereceleri arasında böyle bir sıralama yaparak değerlerin mutlak olduğunu belirtmiştir. Platon sıralama yapmış olmasa da kendine hâkim olma, cesaret, bilgelik ve adalet olmak üzere dört temel erdem olduğunu savunmuştur (Özlem, 2010).

Aristoteles'e göre de "iyi" kavramı mutlulukla eşdeğerdir ve "iyi insan" değerleri hayatında kullanıp huy edinerek kendinde toplamış insandır (Kuçuradi, 2010). Aristoteles kendi varlık hiyerarşisindeki en yüksek değeri "en yüksek iyi" olarak tanımlayıp, bunun da mutluluk olduğunu belirtmiştir. Ayrıca doğanın teleolojik düzenini kabul ederken, değerleri nesnelci bir anlayışla değerlendirip, insanı mutluluğa götürecek "erdem" adını verdiğimiz nitelikler üzerinde durmuştur. Bu erdemler Platon'un bahsettiği erdemlerin yanında cömertlik, ölçülülük, şeref, ağırbaşlılık, edep ve dostluktur. (Özlem, 2010).

Ortaçağ'a baktığımızda, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin izinden gidildiği bu dönemde Tanrı'ya en yüksek değer biçilmiştir ve kabul edilmiş olan yaşam ideali "öbür dünya" idealidir (Kuçuradi, 2010). Yani Tanrı değerlerin kaynağıdır ve ezeli-ebedi olan değerlerin aktarıcısıdır (Cevizci, 2012). Örneğin Ortaçağ düşünürlerinden Augustinus geliştirdiği varlık hiyerarşisinde, en değerli varlık olarak en üstte Tanrı yer alırken, altında melekler, ruhlar ve fiziksel nesnelere sıralanmıştır. Bunun yanında bu dönemde özellikle üzerinde durulan değerlerin içtenlik, sadakat, vefa, güven, alçakgönüllülük gibi değerler olduğu görülmüştür (Özlem, 2010).

Bununla birlikte yine o dönemde Musevilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet gibi bütün dini gelenekler, ahlaki değerlerin kazanılması için kutsal kitaplarda yer alan ilahi emirlere uyulması gerektiğini düşünmüştür (Cevizci, 2012). Bu yüzden bu dönemde kişiler davranışlarını genellikle "günah" ve "sevaptır" gibi genel değer yargılarına göre şekillendirmişlerdir.

Yeniçağ'a baktığımızda, Aydınlanma ve hümanizm ile birlikte akıl ve bilimin öne çıktığını ve bilimsel araştırmaların değerlerden bağımsız yürütülmesi gerektiği yani nesnellüğün savunulduğu görülmektedir. Bu dönemde değerler insanların nesnelere ve olgulara atfettiği öznel nitelermelerdir. Bu değerler arasında girişimde bulunma, çalışkanlık, başarı vb. gibi değerlerin ön planda olduğu görülmüştür (Özlem, 2010).

Aydınlanma sonrasında "transandantal alana" ait metafizik öğeler eleştiriye uğramış ve bu alana "insan" egemen olmaya başlamıştır. Diğer bir ifade ile sekülerleşme süreci neticesinde Avrupa'dan başlayarak bütün Batı dünyasında "din", tayin edici ve düzenleyici güç olma özelliğini önemli ölçüde yitirmiştir (Hocaoğlu, 1995).

Yine bu dönemde klasik eğitim kurumlarının yanına laik eğitim kurumları açılmaya başlanmış, siyasi yapıda ilk defa "vatandaşlık" kavramı ortaya çıkmıştır (Pamuk, 2007).

Bu dönemin düşünürlerinden Rousseau günah öğretisini ilk reddeden kişi olup, değerlerin insandan ve insan doğasından türetildiğini söylemiştir (Cevizci, 2012). Benzer olarak, Hume'a göre de haz ve acı gibi insani faktörler bizi eylemlere yönlendirir ve bu eylemlerden aldığımız haz ve acı eylemlerimizi değerli ya da değersiz yapar. Yani değerler öznel ve değişkendir (Özlem, 2010).

Aydınlanma dönemindeki düşünürler dine dayalı değer anlayışına karşı olmalarının yanında, başta Kant ve Mill olmak üzere ahlakla ilgili toplum sözleşmesi, fayda ilkesi benzeri yeni kaynakları tespit etmeyi amaçlamışlardır (Cevizci, 2012). Hume'dan etkilenen Kant insanın eylemlerine duygusal kaynaklı değerlerin değil, doğa yasalarına benzer türden ahlak yasalarının yönlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Evrensel ahlak yasalarının olması gerektiği noktasında Ortaçağ düşünürleri ile benzerlik gösterse de, Kant etiğin temelinde özgürlük kavramını ele almıştır ve insanların akıldan türetilen evrensel ahlaki ödevlerinin olduğunu söylemiştir. Ona göre örneğin bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranarak adil davranması, onun ahlaki yasaya saygıdan dolayı yaptığı zorunlu bir eylemdir (Cevizci, 2007).

19. yüzyıla gelindiğinde ise aydınlanmacı filozofların değerler sorununu etik dışına taşıma isteklerine tepki olarak "değer felsefesi" alanı ortaya çıkmıştır. Değer felsefesinin öncülerinden Lotze'a göre doğa yalnızca akıl yoluyla kavranmayıp, duygu ve değer yoluyla da kavranmaktadır (Özlem, 2010). Değerler konusunda sosyal düzen ve ahengin sağlanması gerekliliğini savunan Durkheim da değerler eğitimi ile ilgili, bir çocuğun kendi değer sistemini, sosyal kurallar ve normları duygusal bakımdan içselleştirerek geliştireceğini, bu yüzden çocuğun çevresinin buna göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Cevizci, 2012).

Benzer olarak Scheler'e göre de insanın ahlaksal ve sosyal yaşamı ancak onun duygusal tepkileri sayesinde anlaşılabilir ve bu tepkilerin konusu olan değerler ancak içselleştirerek kazanılmaktadır. Yine bu dönemde Rickert insanın sadece bir doğa varlığı değil, aynı zamanda bir kültür varlığı olduğunu, değerlerin kültürün taşıyıcıları olduğunu söylemiştir. Bunun yanında değerlerin kendilerine bağlanıldığı sürece etkili ve geçerli olduğunu ve ama geçerlilikleri bakımından aralarında bir derecelendirme olmadığını öne sürmüştür (Özlem, 2010).

Bir başka düşünür olarak Hegel modern dünyada mevcut olan değer anlayışlarına eleştirel gözle bakmıştır. Hegel iyi hayat için hayattan en yüksek hazzın alınması gerektiğini, evrensel ahlak yasalarına zorunlu uyma düşüncesinin değerlerin değerini düşürdüğünü ve kişiyi geleneklerden kopardığını savunmuştur (Cevizci, 2013).

Bu dönemdeki etik anlayışına bir eleştiri de Nietzsche tarafından gelmiştir. Nietzsche değerlerin kaynağının insan olduğu ve onun her türlü nesnelci ve mutlakçı değer anlayışına radikal bir şekilde karşı çıkmıştır. Ona göre insanların değerleri oldukları gibi benimsemeyip, yeni değerler yaratarak kendileri aşmaları gerekmektedir. Bunun içinde insanlar değerleri yeniden yorumlayıp değerlendirmek zorundadır (Özlem, 2010).

Liberal ve kapitalist dünyanın yararcılık üzerine kurulu etik anlayışını eleştiren düşünürlerden biri olan Marx da insana yeni imkânlar sunan özgürlük etiğini savunmuştur (Cevizci, 2013). Marx değer çeşitleri arasında en çok ekonomik değerlere öncelik verip, ahlaksal ve estetik değerlerin ekonomik değerlerin uzantıları olduğunu varsaymıştır. Ona göre değerlerin kaynağı öznedir ve insan yaşadığı çağın ve toplumun değerlerinden ayrı düşünülmemelidir (Özlem, 2010).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde Batı'da ahlak eğitime ve değerler konusuna damgasını vuran, Piaget'nin öncülüğündeki bilişselci yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşımı ortaya atan Piaget'nin modelinden sonra, 1950'li yıllarda Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramını geliştirmesiyle ahlak eğitimi konusunda doruk noktasına ulaşılmıştır (Cevizci, 2012).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde ise, değer bunalımı ve ahlaki kriz problemine yönelik postmodern etik ortaya çıkmış olmasına rağmen feministler tarafından değerler konusunda farklı bir yaklaşım gündeme getirilmiştir. Feministler ahlaki ilişki ve değer sistemlerinin oturtulmasında anne ve çocuk arasındaki sıcak ve duygusal ilişkinin önemli olduğunu savunmuşlardır. Aynı şekilde MacIntyre'nin öncülüğünü yaptığı komüniteryenler veya cemaatçi diye de adlandırılan gruplarda ahlaki krize sebep olarak modern dünyadaki bireylerin sadece kendi çıkarlarına yönelmesi ve köklerine karşı yabancılaşmış olmasını sebep göstermiş ve çağdaş erdem etiğini geliştirmişlerdir (Cevizci, 2013).

Türk toplumunun değerleri ile ilgili yorum yapabilmek için, öncelikle Türk toplumunun tarih içindeki kültürel değişimlerini bilmemiz gerekmektedir. Bizim kültürümüzün kaynağına baktığımızda Orta Asya, İslam, eski Çin, eski Hint, İran, eski Anadolu, Balkan ve bugünkü Batı kültürü ile harmanlanmış bir kültürden bahsedebiliriz. Ana kültürümüz Türklük ve Orta Asya'dan getirilen getirdiğimiz kültür olsa da, gerek Büyük Selçuklular'da, Karahanlılar'da, Babürlüler'de, Gazneliler'de, Anadolu Selçukluları'nda ve Osmanlılar'da olan İslam kültürü, gerek İran kültürü, gerekse Anadolu'da yer alan Ermeni ve Bizans kültürü gibi kültürler, hem kendi

kültürlerini korumuşlar hem de Türklerin kültürüne bir ahenk ve zenginlik katmışlardır (M.S. Aydın, 2003).

Şu anki Türk milletine ait görülen değerler arasındaki farklılıklar alt kültür gruplarının kendi değerlerini yansıtmalarından dolayı görülmektedir. Alt kültürler hem kendi değerlerini, hem de yaşadığı yerdeki hâkim kültürün değerlerini bir arada yaşadığı için Türkiye’de mozaik bir kültürün var olduğu, dolayısıyla değerler bakımından zengin olduğumuz söylenebilir.

İslam dünyasındaki ünlü düşünürlerden Gazali, Türk değerlerinin şekillenmesinde de etkisi olmuştur. Gazali dünyevi şeylere değer vermeyi eleştirmiş ve hikmet, cesaret, iffet ve adalet olmak üzere dört temel erdem olduğunu söylemiştir. Bunlardan hikmetin alt bölümleri olarak akıllılık ve doğru kanaatte bulunmak gibi değerlerden, cesaretin alt bölümleri cömertlik, kendine güven, sebat, asalet, mertlik gibi değerlerden, iffetin alt bölümleri de utanma, hayâ, sabır, eli açıklık, yardımseverlik ve öz-denetim gibi değerlerden oluştuğunu belirtmiştir (Cevizci, 2007).

Kurtkan (1984) da Türklere ait değerler olarak ilme-saygı, insanlığa ve adalete yöneliş, yardımseverlik, laiklik, demokrasi ve insan hakları, fetih, vatanseverlik, milliyetçilik, hürriyetçilik ve çalışkanlık değerlerini vurgulamıştır (Akt. Akbaba, 2004).

Türklere ait değerler ile ilgili bir başka araştırma olarak Arslanoğlu (1997) Türklerin ahlaki değerlerini; doğruluk, cömertlik, dostluk, alçakgönüllülük, sadakat, kanaat, takva, vefa, ilim, sabır, ihlâs, sır saklamak, yalan söylememek, zina ve hırsızlık yapmamak, büyüklere saygı, misafirperverlik ve din farkı gözetmeden bütün insanları sevmek şeklinde sıralamıştır.

Günümüzde her ne kadar Türkiye Batılılaşma sürecine girse de, Türkiye Doğu toplumunun özelliklerini ve değer önceliklerini de göstermektedir. Bu yüzden de kendi çıkarlarını tercih eden kişiler toplumdaki dışlanmakta, özellikle Doğu kültüründe takdir görülen fedakârlık gibi değerler toplum gözünde daha değerli görülmektedir (Akbaba, 2004). Buna rağmen küreselleşmenin ve modern dünyanın yararcılık ve rekabet üzerine kurulu olması yüzünden kültür yozlaşması ve değer bunalımı ülkemizde de görülebilmektedir. Dolayısıyla değer gören birçok değer, zaman içinde özellikle yeni nesil tarafından unutulduğu ya da değerini yitirmiş olduğu görülebilmektedir.

Nitekim Akbaba (2004) da fedakârlık, merhamet, cesur olma, doğruluk, kanaatkâr olma, alçak gönüllülük, hoşgörülü olma, azimli olma ve ahlaklı ve edep sahibi olma gibi değerlerin günümüzde yitirmeye yüzleştiğimiz değerler olduğunu vurgulamıştır.

İşte bu noktada, özellikle yeni gelen nesillere değerlerimizi ve kültürümüzü doğru bir şekilde aktarmanın ve değerlerimizi korumanın önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

1.1.2. Değerlerin Tutum, İhtiyaç, Sosyal Norm ve İlgi Kavramları ile İlişkisi

Değerler, insanların tutum ve davranışlarını belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bireylerin sahip olduğu değerler ve değer sistemleri; bireylerin tutumlarının ve algılarının temelini oluşturmaktadır (Robbins, 1997). Bireylerin olaylar karşısındaki tutumları sahip olduğu değerler doğrultusunda olur. O yüzden ki bireylerin, grupların ve çeşitli kültürlerin değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışları hakkında yorumlamalarda bulunmak mümkün olabilmektedir (Dilmaç, 1999).

Değer kavramı, tutum, sosyal norm, ihtiyaç gibi kavramlarla zaman zaman karıştırılabilmektedir. Bunun sebebi değer kavramının sistematik olarak bu kavramlarla iç içe olmasıdır. Değer kavramını tam olarak algılayabilmek için bu kavramlarla arasındaki farkları ayırt edebilmek gerekmektedir.

Tutum; sosyal objelere karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimidir (Demirutku, 2007). Başka bir ifade ile tutum değerleri ortaya koyma işlevi olan eğilimlerdir (Herek, 1987).

Tutum ve değer kavramları temel olarak benzerlik gösterse de birçok açıdan farklılıklar taşımaktadır: Değer bir inançtır, fakat tutum birkaç inancın organizasyonundan meydana gelir. Değer bir standart iken, tutum standart değildir. Değer, nesne ve durumlardan üstündür; fakat tutum ise, özellikle nesne ve durumlar üzerine odaklanır. Değerler, bir kişinin kişilik ve bilişsel gelişimi içinde tutumlara göre daha merkezi bir durumdadırlar. Bu nedenle, davranışlar kadar tutumların da belirleyicisidirler. Değerler tutumlara göre daha dinamik bir yapıya sahiptir ve motivasyonla daha fazla ilişkisi vardır. Bunun yanında değerler doğrudan toplumsal düzen, ego savunma, bilgi edinme ve kendini geliştirme işlevleri ile ilgili iken, tutumlar sadece dolaylı bazı işlevlerle bağlantılı olabilir (Demirutku, 2007; Dilmaç, 1999; Herek, 1987; İşcan, 2007; Rokeach, 1993).

Değerler toplumsal düzen işlevini yerine getirirken sosyal normlardan faydalanmaktadır. **Sosyal norm;** bireylerin kendi çevrelerini yapılandırmalarına ve toplum içinde nasıl davranması gerektiğine dair ortalama bir davranış şekli sağlayan

değerler bütünüdür (Dilmaç, 1999). Normlar bireylerde topluma bağlı kaldıklarına ve hayata dair bir amaçları olduğuna dair bir his oluşturmaktadır. Başka bir deyişle bireylerin yaptıkları bir şeyin içindeki toplumun normlarına göre “doğru olması” ya da “doğru olduğunu hissettirmesi”, bireyin kendisini işe yarar hissetmesini sağlamaktadır (Shamir, 1990; Tolciu ve Zierahn, 2012).

Sosyal norm ve değer kavramları arasındaki farklara baktığımızda, öncelikle değer sosyal norma göre daha genel ve soyut bir ifade taşır. Ayrıca değerler toplumda dikkate alınması gereken öğelerin kurulmasındaki standartlar olarak normların kabul edilmesi ya da reddedilmesi için temel sağlar. Değer bir davranış tarzına ya da varoluşun son durumuna işaret ederken; sosyal norm sadece bir davranış tarzına işaret eder. Bununla birlikte değer daha kişisel ve içseldir; sosyal norm ise birey için görüş birliğine dayalı ve dışsaldır. Bir değer belirli durumların sınırlarını aşabilirken, sosyal norm belirli bir durumda belirli bir biçimde davranmak için konulmuş bir kuraldır. (Demirutku, 2007; Dilmaç, 1999; İşcan, 2007; Rokeach, 1993; Tolciu ve Zierahn, 2012).

Sosyal normlar kültür temelli durumlar ve sosyal değerlerden oluşan kurallardır. Mid'e göre sosyal değerlerin, kimliklerin ve sosyal normların kuşaktan kuşağa devredilişi ile bireylerin “kültürel karakteri” oluşmaktadır. Çocuk sosyal normlar ve değerlerle ilgili yaşantılarını, daha çok ailesinin ve yakın çevresinin ona yaklaşımı ve model olması ile kişiliğine yerleştirir (Aleksandrova, 2009).

İnsanların değerleri kişiliklerine yerleştirebilmeleri için ailede, işyerinde, toplumda kendi değerini ifade eden sözlere, yüz ifadelerine, davranışlara ve yaşantılara ihtiyacı vardır. Bu yüzden aileler çocuklarının değerli olma duygusu, güven ortamı, yakınlık ve dayanışma duygusu, sorumluluk duygusu, zorluklarla mücadele etme, mutluluk ve kendini gerçekleştirme ortamı ihtiyaçlarını karşılaması gerekir (Cüceloğlu, 2010).

İhtiyaç, bireyde bir şeyin yoksunluğunun uyarılması ile bireyi hedefe yönelik eylemle ilgili harekete geçiren ve yöneten duyuşsal görevlerdir (McClelland, 1985). Değer ve ihtiyaç kavramları teorik açıdan birbirinden farklı olsa da ikisi de insan davranışlarının benzer durumlarında uygulanmaktadır. Çünkü değerler sadece inanç değil, aynı zamanda tıpkı ihtiyaçlar gibi bir şeyi yapmak için duyulan istektir (Bardi ve Schwartz, 2001).

Maslow'a göre insanlar altı seviyeden oluşan ihtiyaçlar hiyerarşisinde (temel ihtiyaçlar, güvenlik ve barınma, ait olma ve sevgi, başarı ve statü, estetik ve düzen,

kendini gerçekleştirme) ihtiyaçları karşılandıkça en alt seviyeden (temel ihtiyaçlar), üst seviyelere doğru ilerler. Maslow eğer bir kişi daha düşük düzey bir ihtiyacından yoksunsa, yüksek düzey bir ihtiyacını karşılamak için denemeyi bırakacağını düşünmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Örneğin fizyolojik ihtiyaçlardan yemek yeme temel ihtiyaçlardan olduğu için bizim için çok değerlidir. Ama karnı tok olan biri için bu ihtiyaç çok değerli olmaktan çıkar ve bir üst düzeydeki ihtiyaca yönelir. Bu durum ihtiyaçların kişinin tutum ve davranışlarına dolayısıyla değerlerine yön verdiğini göstermektedir (Şirin, 1993).

Her bireyin sahip olduğu değerlerinin sıralaması aynı değildir. Bir kimsenin değerler sıralamasında en üste koyduğu değer, onun en çok ihtiyaç duyduğu temel değeridir (Varol, 2011).

İhtiyaç ve değer kavramları arasındaki farklara baktığımızda, değerlerin inkâr edilme durumları olmazken, ihtiyaçlar kişisel ve sosyal durumlara bağlı olarak inkâr edilebilir. Değerler, iyi ve kötü boyutlarını içeren bir temele bağlı iken, ihtiyaçlar ve iyi-kötü arasında bağlantının olmasına gerek yoktur. Değerler kişinin kendi algısıyla bağlantılı olduğu için, onun bir durumu yorumlamasını veya tanımlamasını da etkilemektedir. Ayrıca değerler insan davranışları üzerinde uzun dönemli etkiye sahipken, ihtiyaçlar daha kısa dönemli olabilmektedir. (Bardi ve Schwartz, 2001; Demirutku, 2007; Dilmaç, 1999; İşcan, 2007; Rokeach, 1993).

Kişisel ve toplumsal değerlerin kazanılması, bireylerin kişiliklerini oluşturmasında zorunlu ve önemli bir rol oynamaktadır (Gökalp, 2011). Bireylerin sahip olduğu sosyal, estetik, dini, ahlaki, siyasi ve iktisadi değerler birbirleri ile uyum içindedir ve bu uyum dengeli bir kişiliğin göstergesidir (Akbaba, 2004).

Guilford'a göre kişilik bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür. Duygu, yetenek, güdü, mizaç, sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özellikler, tutumlar, inançlar ve değerler kişiliğimizi oluşturur. Yani kişiliğimiz tüm kişisel özelliklerin bir araya gelmesi ile şekillenir (Senemoğlu, 2004).

Kişisel özellikler ve değerler arasındaki farklara baktığımızda, değerler bireylerin belirli amaçlara verdikleri öneme göre değişirken, kişilik özellikleri bireylerin sahip oldukları karakter özelliklerine göre değişir. Değerler davranışın, insanın ve olayların istenirliğini yargılamada insanların kullandığı ölçütlerken, kişilik özellikleri tipik olarak davranışın gözlemlenen tarafıdır. Bununla birlikte değerler bireylerin kasıtlı amaçlarından oluşurken; kişilik özellikleri, bireylerin niyetleri yerine hoşlandıkları

şeylere karşı gösterdikleri davranışları tanımlarken kullanılır (Bilsky ve Schwartz, 1994; İşcan, 2007; Rokeach, 1993).

Kişilerin kendi bireysel deneyimlerinden öğrendikleri değerler kişiye özgü değerleri oluşturmaktadır. Kişisel değerlerin bireydeki önemi, değerler ve davranışlar arasındaki bütünlüğü sağlamasıdır (İ.P. Aydın, 2002).

Kişisel değerler, kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı ortaya çıkan saygı, sevgi, dürüst olma, bağlılık, adil olma, açık düşünebilme, kontroller kurabilme gibi değerler olup, bu değerler hayatın her boyutunda bireysel ya da toplumsal yaşamda yer almaktadır. (Kuçuradi, 2010).

Farklı kültürlerde başarı, liderlik, yaratıcılık, geleneklere bağlılık gibi kişisel değerlerin öncelikleri değişebilmektedir. Örneğin Japonya'da yaşayan bir insan kendi isteklerinden çok ulusal geleneklerine göre yaşamayı tercih edebilir. Yine ABD'de yapılan bir araştırmada; ilkokullarda ABD'li çocuklara göre Meksikalı çocukların nezaket kuralları ve saygı değerini daha çok önemsedikleri belirlenmiştir (Aleksandrova, 2009). Bu da farklı kültürler ve toplumsal değerler aracılığıyla bireylerin kişisel değerlerinin şekillendiğini göstermektedir.

Farklı kültürlerle rağmen, küreselleşmenin ve teknolojinin etkisi ile toplumlar birbirine giderek benzemekte ve aralarındaki etkileşim artmaktadır. Bundan dolayı bireylerin kişisel özelliklerinde toplumsal değerlerin varlığı, bireylerin uyum içinde yaşamaları için vazgeçilmez bir unsur olmaktadır (Saygın, 2009).

Yaşam kişisel ve toplumsal değerlerin bir arada olduğu bir bütündür. Ama kimi zaman bireyler bu bütünlüğü göremeyip onun sadece ilgisi olan bir ögesine ağırlık vererek yaşamayı tercih edebilmekte dolayısıyla belli bir zaman sonra yaşamlarında sorunların doğabilmektedir (Cüceloğlu, 2010). Bunun nedeni kişinin ilgilerinin, kişisel değerlerini etkileyebilmesinden kaynaklanmaktadır ama değeri oluştururken ilgiler gerekli öğeler değildirler (İşcan, 2007).

İlgi, bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirebilmesini ve kendini başkalarıyla karşılaştırabilmesini yönlendiren ihtiyaçların bilişsel simgesidir (Rokeach, 1993).

İlgi ve değerler arasındaki farklara baktığımızda, değer kavramı ilgi kavramına göre daha geniş kapsamlıdır ve ilgi kavramını da kapsayabilir. Bu yüzden ilgi değerinin birçok göstergelerinden biridir. Değerler birer standart olabilirken, ilgi bir standart olamaz ve bireyin mutlaka sahip olması gerekmez. Ayrıca değerler idealleştirilmiş bir davranış tarzı veya varoluşun son durumu iken, ilgi kişi için sadece düzenleyici, ego

koruyucu ve kendini gerçekleştirme işlevleri olarak hizmet edebilir (İşcan, 2007; Rokeach, 1993).

1.1.3. Değerlerin Oluşumu

Değerler; kişinin duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarının tümünü kapsayan çok yönlü bir süreç içinde gelişip yapılanmaktadır. Bu yüzden değerlerin bireyde nasıl yerleştiğini görmek için ahlak gelişimini bilmek gerekmektedir. Ahlak gelişimini açıklamaya çalışan birçok teori vardır ve bu teorilerinin her birinin değerlerin oluşumunda farklı bir boyutu temel aldığı görülmektedir (Cebeci, 2005).

Günümüzde ahlak gelişimi üzerinde çalışan gelişim psikologları ve sosyal psikologlar, ahlak gelişiminde genellikle ya duygusal-dürtüsel etkenlere ya da bilişsel etkenlere önem vermişlerdir (Bayhan ve Artan, 2004). Değerlerin oluşması ile ilgili olarak, ahlak gelişimi ile ilgili başlıca teoriler şunlardır:

- 1- *Psikanalitik Teori*
- 2- *Sosyal Öğrenme Teorisi*
- 3- *Davranışçı Teori*
- 4- *Bilişsel Teori*
- 5- *Sosyal Alan Teorisi*

1.1.3.1. Psikanalitik Teori

Psikanalitik teorisinin temsilcisi olan Freud ahlak ve kişisel gelişimi, duygusal güdüsel bir süreç olarak ele almış ve id-ego-süper ego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamıştır (Bayhan ve Artan, 2004).

İd; yeme, içme, acıdan kaçınma, cinsel haz elde etme gibi temel biyolojik dürtülerden oluşur ve yeni doğan çocuktaki en ilkel kısımdır. Haz ilkesine göre çalışan id, isteklerinin hemen yerine getirilmesini ister (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Ego; idi denetleyen ve gerçekle uygun düşmeyen eylemleri bilinçaltına atan yapıdır. Egonun görevi, bireyin kendi içinde ve toplumda uyumunu sağlamaktır (Yanbastı, 1990).

Süper ego; toplumun inandığı ve bir hareketin doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar veren kısımdır (Yanbastı, 1990). Geçtan'a (1984) göre süper egonun

görevi egoyu gerçekçi amaçlar yerine ahlaki amaçlara yönlendirmeye çalışmak ve mükemmeliyetçi olmaya inandırmaktır.

Süper ego gerçekten çok ideal için vardır ve temel olarak bireyin vicdanını oluşturmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Başka bir ifade ile süper ego bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olmaktadır (Başal, 2012).

Freud, süper egonun çocuğun Oedipus-elektra kompleksini çözmesiyle oluştuğunu ve çocuğun üç-altı yaşlarına rastlayan “fallik evrenin” en önemli evre olduğunu savunmuştur (Bayhan ve Artan, 2004). Bu evrede beş yaş civarında iken oluşmaya başlayan süper ego ile çocuk toplumsal değerleri ve kuralları içselleştirmektedir. Böylece çocuk süper egosu ile öğrendiği standartlara göre davranışlarını şekillendirip, toplumsal rollerini benimsemektedir (Başal, 2012).

Freud ahlâk gelişiminin ana hatlarının süper egonun gelişimi ile ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişmenin olmadığını ileri sürmüştür. Ama günümüzde psikanalitik görüşü savunan araştırmacılar süper egodan çok “egonun” gücü üzerinde durmaktadır. Değerlerin yerleşmesi açısından süper egonun önemli olduğu, ama ulaşılması gereken son noktanın egonun güçlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Psikanalitik kuramlar doğrultusunda ahlâk gelişimini araştıran diğer bir kuramcı da Erikson’dur. Erikson’a göre insanın yaşamında belli başlı sekiz evre vardır. Her evrede atlatılması gereken bir çatışma bulunmaktadır. Bireylerin sağlıklı bir kişilik oluşturmalarında bu çatışmaların başarı ile atlatılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2004).

Erikson, Freud’un aksine ahlak gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmiştir. Erikson’a göre kendi kuramında yer alan “girişkenliğe karşı suçluluk” adlı üçüncü evrede süper ego gelişimi oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Girişkenliğe karşı suçluluk evresi, üç-altı yaşına kadar olan bir evre olup, çocuk toplum tarafından onaylanmak için özellikle anne babasının istediği hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelmektedir (Cebeci, 2005; Senemoğlu, 2004).

Çocuğun bu evrede oto kontrolün gelişmesi için belli sınırlılıklara ve kurallara uyma gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Böylece çocuk toplumsal kuralları ve yasakları öğrenmeye başlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuk kuralları öğrenirken bir yandan girişkenlik duygusunu tatmin etmek isterken bir yandan da yaptığı işleri hatasız yapmaya çalışarak başta annesi olmak üzere topluma karşı suçluluk duyacak davranışlardan kaçınmaya çalışmaktadır (Başal, 2012).

Erikson “kimlik kazanmaya karşı rol karışıklığı” adlı beşinci evre ve “yakınlığa karşı yalıtılmışlık” adlı altıncı evrede de ahlaki gelişim açısından önemli adımların atıldığını öne sürmüştür. Erikson’a göre beşinci evrede birey ergenliğin getirdiği kimlik karmaşasıyla başa çıkarak değer sistemini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Altıncı evrede ise genç, yetişkin toplumun gerçekleriyle uyuşma, görevlerini yerine getirme ve cinsel beraberliğe ahlâkî bir yorum getirerek yetişkinlik dönemine ilerlemektedir (Özeri, 2004).

1.1.3.2. Sosyal Öğrenme Teorisi

İnsanların diğer insanları gözlemleyerek sosyal davranışları kazanabileceğine dair ilk açıklamalar Plato ve Aristo’ya kadar gitmektedir. Onlara göre bir davranışın kazanılması, birinin gözlemlenmesi ve model alınması ile olmaktadır (Senemoğlu, 2004). Büyüklere saygı duyma, paylaşma, yardımlaşma, kurallara uyma gibi birçok sosyal davranışın ahlaki içeriği vardır. Bu yüzden ahlak gelişimi ve sosyal öğrenme arasında yakın bir ilişki söz konusudur (A. Güngör, 2006).

Sosyal öğrenme teorisine göre ahlaki ilkeler ve toplumsal değerler model alma ve taklit etme yoluyla kazanılmaktadır (Başal, 2012).

Sosyal öğrenme “model alarak öğrenme” ve “taklit ederek öğrenme” öğrenme olmak üzere iki şekilde olmaktadır. Taklit ederek öğrenme de kendi içinde; “basit taklit” ve “özdeşleşme” olarak ikiye ayrılır. *Basit taklit*; Yemek yeme alışkanlığı, cinsel yönelimler ve saplantılar, asabiyet, baskıcı tutumlar vb. özellikler yerleştirirken kullanılır. Taklit edilen insanın kim olduğu fazla bir önem taşımamaktadır, önemli olan taklit edilen ”unsur”dur. *Özdeşleşme ise*; çok sevilen, hayran olunan bir kişinin; davranışlarının, kurallarının, görüşlerinin, kişiliğinin, birey tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak benimsenmesidir. Özdeşleşmede önemli olan “taklit edilen kişi”dir. Çocuklar ve gençler, anne ve babalarından onların alışkanlıklarını ve kurallarını öğrendikleri gibi, ana-babanın değerlerini, eğilim ve nefretlerini de farkında olmadan model alabilmektedir (A. Güngör, 2006; Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Sosyal öğrenme teorisinin temsilcisi olan Bandura’ya göre çocuklar kendilerine model seçerken sadece modelin davranışlarını değil, modelin özelliklerini de göz önünde bulundurmaktadır. Modelin özellikleri ne kadar çocuğun özelliklerine benzerse, çocuk modelin davranışına o kadar benzerlik göstermektedir (Senemoğlu, 2004).

Örneğin sınıfta arkadaşının el kaldırarak söz aldığı için öğretmenin takdirini aldığını gören çocuk, kendisi de el kaldırarak söz alma davranışını göstermeye başlayabilir.

Yine sosyal öğrenme kuramcılarında olan Vygotsky'e göre insanların bireysel ve sosyal ilişkilerini, değer yapılarını ve bakış açılarını düzenlemesi bakımından kavramsal düşünme ve ahlaki davranış birbirine çok benzemektedir. Öncelikle ikisi de niteliksel olarak çevreden etkilenmektedir. Diğer bir benzer yönde, çok yönlü düşünmenin ve vicdan gelişiminin temellerinin çocukluğun erken yaşlarında atılmasıdır. İkisi de süreç içinde çocuğun yaşantıları yoluyla kazanılmaktadır (Crawford, 2001).

Sosyal öğrenme teorisinde, çocuk kültürel normların doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirerek değer sistemini oluşturmaktadır. Değerler görecelidir ve çocuğun doğup büyüdüğü kültüre bağlıdır. Dolayısıyla kültürden kültüre çocukların toplumsal değerleri ve sosyal normları değişebilmektedir (Gökçek, 2007). Çocuğun ait olduğu kültürün toplumsal değer ve sosyal normlarına uymayı öğrenmesi ile de çocukta birçok ahlâkî davranış kazanılmaktadır (Cebeci, 2005).

1.1.3.3.Davranışçı Teori

Davranışçı öğrenme kuramcısının temsilcisi olan Hull'a göre bir değere duyulan ihtiyaç, güdülenme, uyarıcı yoğunluğu ve pekiştirilmeler ne kadar arttırılırsa, o değer kazanılması da o kadar etkili olmaktadır (Senemoğlu, 2004).

Davranışçı teoriye göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuk ahlaki yargıları ve değerleri şartlanma yolu ile kazanmaktadır (Başal, 2012).

Davranışçı kuramcılara göre, onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş görülmeyle cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Başal, 2012; Senemoğlu, 2004). Örneğin bir çocuk annesine sofraya toplarken yardım ettiği için, annesi tarafından takdir ediliyorsa çocuk bu davranışı doğru olarak kabul edecek ve "yardımlaşma" değerini benimseyip bu davranışı yapmaya devam edecektir. Başka bir ifade ile çocuk davranışları doğru veya yanlış diye sınıflayarak değer sisteminde hangi davranışların bulunup bulunmayacağına karar vermektedir.

1.1.3.4. Bilişsel Teori

Bilişsel kuramcılar arasında ahlak gelişimi ile ilgili ilk kuramı geliştiren Dewey olmuştur. Dewey'e göre çocuklar bedensel, zihinsel, ruhsal ve ahlaki bakımdan bir bütün halinde olduğu için çocuklara verilecek eğitiminde bu bütünlüğü bozmadan verilmesi gerekmektedir. Dewey ahlak gelişiminin temelinde zihin gelişiminin yer aldığını ve bireyin aldığı eğitimle kendi değer sistemini oluşturduğunu ileri sürmüştür (Dilmaç, 1999).

Dewey'e göre ahlak gelişimi üç evreden oluşmaktadır. Buna göre,

- a) *Gelenek Öncesi Evre*: Ahlaki yapı biyolojik ve sosyal dürtülerle veya ihtiyaçlarla şekillenmektedir. Aç olan bir bireyin yemek çalması buna bir örnektir.
- b) *Geleneksel Evre*: bireyin içinde bulunduğu sosyal grubun değerlerini benimsediği evredir. Örneğin hırsızlığın suç olarak kabul edildiği bir toplumda birey hırsızlığa olumsuz bakacaktır.
- c) *Özerk Evre*: Bireyin kendi akıl yürütme ve karar verme gücüne bağlı olarak değer sistemini oluşturur. Bu evrede birey kendi kurallarını koyar ve kendine özgü doğru-yanlışların sahibi olur. Örneğin bir birey hırsızlığı sadece suç olduğu için değil, bir başka kişinin maddi ve manevi kaybına neden olduğu için de yanlış olduğunu düşünür (Civelek, 2013).

Dewey sosyal yaşama etkili bir şekilde katılabilmeyi sağlayan her eğitimin ahlaki olduğunu belirtmiştir. Ahlak kurallarının kazanılmasında, eğitim programı ile sosyal yaşam arasındaki sürekliliğin önemli olduğunu vurgulamıştır. Değerlerin kalıcılığının sağlanması için kişisel ve sosyal her alanda bireyin gündelik yaşamına yansıtılması gerektiğini düşünmüştür (Dewey, 2004/2004).

Ahlak gelişimi konusunda çalışma yapan bilişsel kuramcılardan biri de Piaget'dir. Çocukların bilişsel gelişimi ve ahlak yargıları arasında bir ilişki olduğunu savunan Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların kuralları nasıl yorumladıkları ve doğru-yanlış hakkındaki inançları hakkında bilgi edinmek içinde çocukların oyunlarını gözlemlemiştir. Ayrıca Piaget çocukların ahlâkî yargılarını ve akıl yürütmelerini incelemek için küçük öyküler de geliştirmiştir (Senemoğlu, 2004).

Piaget'e göre bilişsel gelişim, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı ahlaki ikilemler ve sosyal durumlardan meydana getirdiği zihinsel şemalarla olmaktadır. Piaget işlem öncesi (preoperational) dönemde ahlaki gelişimin başladığını ve ilk ahlaki

duyguların hissedildiğini ileri sürmüştür. Ama işlem bu dönemdeki çocukların karar mekanizmaları tam gelişmediği için kurallara uymada tutarsızlık gösterebildiklerini belirtmiştir (Labouvie-Vief, 2010).

Piaget'e göre 2-6 yaş aralığında çocuklar kuralların farkındadır ama ne amaçla konulduğunu ya da onları neden izlemeleri gerektiğini sorgulamadan kurallara uyarlar. 6-10 yaşlarında ise çocukların kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünmektedirler. Ancak çocuklar 10-12 yaşlarına geldiklerinde grup içinde anlaşarak kuralların değiştirilebileceğini kavrayabilmektedirler (Senemoğlu, 2004).

Piaget tarafından bilişsel gelişmeye paralel olarak ortaya çıkan ahlak gelişim dönemleri ikiye ayrılır: “dışa bağlı ahlak” ve “özerk ahlak” dönemleridir.

Dışa bağlı ahlak dönemi, ahlak gelişiminde on yaşına kadar olan dönemi kapsayıp, bu dönemde çocuk yetişkinlerce belirlenen kuralları mutlak, sabit ve değişmez olarak kabul etmektedir. Kuralları çiğnemek ya da değiştirmek yanlıştır, kurallara uymak doğrudur. Bu dönemdeki çocuklar, doğru ve yanlışı, başkalarının da kendileri gibi gördüğüne inanırlar; bu durum da “ahlâkî mutlaklara inanç” olarak adlandırılır (Kağıtçıbaşı, 1999; Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Yaklaşık iki-yedi yaş arasındaki ve zihinsel gelişimdeki işlem öncesi döneme denk düşen döneme egosantrizm dönem (ahlâkî gerçekçilik) denir. Bu dönemde doğru ve yanlış sabittir, bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır (M. Aslan, 2011). Bu dönemdeki çocuklar, bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp cezalandırılmayacağına göre karar verirler ve işlenen bir suçun önem derecesini, ortaya çıkan fiziksel sonuç belirler. (Başal, 2012). Yine bu dönemde çocuklar başkalarının davranışlarını değerlendirirken; niyetleri, gereksinimleri veya duyguları dikkate alamazlar, yalnızca gözlenebilir sonuca bakarlar (Kağıtçıbaşı, 1999).

7- 11 yaş arasında ise çocuk hala tek yönlü düşünür ve mantıksal düşünce gelişmemiştir ama daha çok baskı ahlaki hâkimdir. Bu döneme başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamında "heteronomi" dönemi de denir (M. Aslan, 2011; M. Aydın, 2003). Bu dönemde tek yanlı bir ahlak anlayışı vardır. Çocuk yaptığı davranışları ile ilgili çevresi tarafından sürekli kabullenme ve onaylanma ister (Gökçek, 2007).

Özerk ahlak dönemi, Piaget'e göre çocukların zihinsel gelişimdeki somut işlemler döneminin ikinci yarısında; yani 10 yaşından sonra geçebildikleri dönemdir. Bu dönemde çocuklar kuralların değişmez olmadığını ve durumsal gereksinimlere bağlı olarak değiştirilebileceğini anlar. Ayrıca çocuklar, doğru ya da yanlışa karar verirken

durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar ve yanlış yapan kişinin gerçek niyetine daha çok önem verirler (Başal, 2012; Kağıtçıbaşı, 1999).

Piaget bu dönemlerin yanında adalet ve ceza anlayışının da zamanla değiştiğini vurgulamakta ve “ceza getirici ceza” ve “telâfi edici ceza” olmak üzere iki tür cezadan bahsetmektedir. Ceza getirici ceza türüne göre, bir eylemde yanlış bir şey yapıldıysa bunun cezası çekilmelidir. Arkadaşı ile oynarken arkadaşının oyuncağını kıran çocuğun oyuncağını elinden alarak oynamasına izin verilmemesi böyle bir cezadır. Daha çok özerk ahlak dönemine uygun olan telâfi edici cezada ise çocuğun yanlış yaptığını anlamasını ve yanlış davranış sonucundaki zararları, telâfi etmesini sağlamak önemlidir. Çocuğun, harçlığını biriktirip arkadaşına yeni bir oyuncak alması ise telâfi edici cezadır. Piaget’ e göre vicdan ve ahlak gelişimi için çocukların eğitiminde daha çok telafi edici ceza türlerinin kullanılmasını gerekmektedir (Bayhan ve Artan, 2004; Kağıtçıbaşı, 1999).

Piaget’nin dışa bağlı ve özerk ahlak dönemleri ile ahlak gelişimini açıklamasından sonra Kohlberg de ahlak gelişiminin basamaklarını tanımlayan bir teori geliştirmiştir.

Kohlberg ahlak gelişiminde “adalet” kavramı üzerinde durmuş ve dünyanın her yerinde çocukların aynı evrelerden geçerek ahlaki gelişimini tamamladığını ileri sürmüştür (Başal, 2012).

Kohlberg kuramını oluştururken İngiltere, ABD, İsrail, Bahama, Malezya, Meksika, Tayvan ve Türkiye’de yaşları 6-16 arasında değişen çocuklardan oluşan bir grup ile çalışmıştır (Senemoğlu, 2004). Çalışmasında çocuklara ahlaki ikilemler içeren 10 tane hikâye anlatmış ve hikâye anlatımları sırasında “neler yapmak gerektiği” ve “niçin öyle yapmak istedikleri” sorulmuştur (Başal, 2012). Kohlberg bu çalışmanın sonunda çocukların ahlaki ikilemlere karşılık verdiği cevapları sınıflamış ve üç temel düzey olmak üzere toplam altı evreden oluşan ahlak gelişimi kuramını geliştirmiştir. Ancak bu çalışmasını sadece erkek çocuklar üzerinde yapması ve sonra tüm insanlara genellemesi diğer araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir.

Gelenek öncesi düzeyde çocuk Piaget’nin dışa bağlı ahlak” döneminde olup, çocuk kültür içinde kabul edilen iyi ve kötü ölçütlerine göre davranır (Bayhan ve Artan, 2004). Gelenek öncesi düzeyde baskın olan kişilik bölümü id’dir. Bu düzey “İtaat ve Ceza Evresi” ve “Bireycilik ve Çıkara Dayalı Alışveriş Evresi” olmak üzere iki evreden oluşmaktadır.

1. *Evre: İtaat ve Ceza Evresi*

Bireyin değer algısındaki iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları, yaptığı davranışların sonucunda ortaya çıkan fiziksel sonuca veya aldığı ceza ve ödüle göre belirginleşir. (Çağatay, 2009). Çocuklar için kendi ihtiyaçları ve isteklerinin karşılanması ön plandadır. Çocuklar otoritenin kurallarını olduğu gibi kabul eder ve cezadan kaçmak için kurallara uyar. Ama ceza görmeyeceklerini bilirlerse kendi çıkarları için kuralları çiğneyebilirler (Başal, 2012).

2. *Evre: Bireycilik ve Çıkara Dayalı Alışveriş Evresi*

Bireyin değer algısındaki iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları, onun kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Doğru davranış kişinin ihtiyaçlarını tatmin eden davranıştır (Başal, 2012). Çocuk çevresindeki diğer bireylerin ihtiyaçlarının da farkındadır ama kendi ihtiyaçları daha önemlidir. Çocuk kendine zarar gelmeyecek ya da kendine yarar sağlayacak şekilde kurallara uyar (Bayhan ve Artan, 2004).

Çocukta “her şey karşılıklıdır” inancı hâkimdir ve adalet anlayışında somut eşitlik önemlidir (Atay, 2011). Örneğin “ben sana oyuncağımı verirsem sen de bana oyuncağımı verirsin” sözünü söyleyen bir çocuk başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alırken kendi çıkarını da ön planda tutarak somut eşitliği sağlamaya çalışmaktadır.

Geleneksel düzeyde birey için aile, grup ya da ulusun beklentileri önemlidir. Çocuk özellikle kendine yakın olan bireylerin beklentilerine göre davranır (Bayhan ve Artan, 2004). Yani başkalarının standartlarını içselleştirerek kararlarını verir. Geleneksel düzeyde baskın olan kişilik bölümü süper ego’dur. Bu düzeyde benmerkezci düşüncenin yerini empatik düşünce almaya başlar (Başal, 2012). Bu düzey “Kişilerarası Beklentiler ve Uyum Evresi” ve “Kanun ve Düzen Evresi” olmak üzere iki evreden oluşmaktadır.

3. *Evre: Kişilerarası Beklentiler ve Uyum Evresi*

Bireyin değer algısındaki iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları, çevresindeki diğer bireylerin beklentileri doğrultusunda şekillenir. Doğru davranış başkalarına yardım etmek ya da onları mutlu etmektir. O yüzden çocuk “iyi çocuk olma” eğilimi içindedir (Senemoğlu, 2004). Başkaları tarafından onay görmek, ait olduğu grubun kurallarına uygun davranmak ve otoriteyi memnun edecek şekilde seçimler yapmak ve genelde akran grupları ile işbirliği halinde olmak çocuk için önemlidir (Atay, 2011). Çocuk beğenilme arzusu ile kurallara uyar (Bayhan ve Artan, 2004).

Bu dönemde çocuğun benmerkezci düşüncesinin azalıp empatik bakış açısının gelişmeye başlaması ile çocuk kendisini karşındakinin yerine koyarak iyi davranır ve iyi davranılmayı bekler (Başal, 2012).

4. *Evre: Kanun ve Düzen Evresi*

Bireyin değer algısındaki iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları, içinde yaşadığı toplumun kuralları ve yasaları çevresindeki doğrultusunda şekillenir. Doğru davranış otoriteye ve sosyal düzene uygun olarak kişinin görevlerini yerine getirmesidir (Senemoğlu, 2004). Bu dönemde birey için sosyal düzeni destekleme ve sadakat kendi çıkarlarından önce gelir ve vicdani sorumluluk bireyi doğru davranmaya yöneltir (Başal, 2012). Birey sosyal düzeni devam ettirmek için kurallara uyar (Bayhan ve Artan, 2004).

Bu dönemde akran gruplarıyla oluşturulan kurallar yerine toplumsal kurallar ve kanunlar geçerli olmaktadır ve kanunlara sorgulamadan uyulmalıdır. Kanunlara uymayanlar da mutlaka cezalandırılmalıdır ve hoş görülmemelidir (Atay, 2011). Kohlberg'e göre yetişkinlerin çoğu bu dönemde kalır (Senemoğlu, 2004).

Gelenek sonrası düzeyde bireyin başkaları ve otoriteden bağımsız olarak kendi ahlaki ilkelerini ve değer sistemini oluşturduğu düzeydir (Senemoğlu, 2004). Gelenek sonrası düzeyde baskın olan kişilik bölümü ego'dur. Bu düzey "Kişilerarası Beklentiler ve Uyum Evresi" ve "Kanun ve Düzen Evresi" olmak üzere iki evreden oluşmaktadır.

5. *Evre: Sosyal Sözleşme Evresi*

Bireyin değer algısındaki iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları, insanların temel hak ve özgürlüklerin korunması doğrultusunda şekillenir. Toplumsal kurallar ve kanunlar insan hayatı ya da özgürlüğüne aykırı durumlarda demokratik olarak değiştirilebilir (Senemoğlu, 2004). Doğru davranış insan haklarını göz ardı etmeden kurallara ve yasalara uygun davranılmasıdır (Başal, 2012). Bu dönemde toplumsal kurallar ve değerlerin eleştirilebileceği ve bunların göreceli olduğu kabul edilir ve tüm insanların eşitliği ve özgürlüğü gibi soyut değerler benimsenir (Atay, 2011). Kohlberg'e göre bu düzeydeki ahlak anlayışına yetişkinlerin ancak %25'i ulaşabilmektedir (Senemoğlu, 2004).

6. *Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi*

Bireyin değer algısındaki iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları, kişinin kendi vicdanıyla yazılı kural ve yasalardan bağımsız olarak geliştirdiği ahlak ilkeleri ile oluşmaktadır (Bayhan ve Artan, 2004). Bu ahlaki ilkeler eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalıdır ve bu ilkeleri ihlal eden kanunlara uyulmamalıdır (Senemoğlu, 2004).

Bu dönemde bireylerde adaletin yasaların üstünde olduğu görüşü hâkimdir ve bireyin haklarına ve özgürlüklerine saygı esastır (Atay, 2011). Kendi seçtiği evrensel ahlak ilkelerine göre yaşayan insanların geldiği bu düzeyde genelde ahlak kahramanları bulunmaktadır (Başal, 2012).

Kohlberg daha sonra yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve altıncı evre ile beşinci evrenin arasında çok fark olmadığını belirterek bu iki evreyi birleştirerek, ahlak gelişimini yine üç düzeyde, beş evre olarak ele alınabileceğini önermiştir (Senemoğlu, 2004).

Kohlberg'e göre ahlak gelişimi yukarıdaki evrelerin sırasına göre olmaktadır ve her evre bir önceki evrenin üzerine inşa edilmektedir. Tüm evrelerinin özeti Tablo 1.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 1.1
Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri Tablosu

Düzeyleer	Evreler	Evrenin Temel Ana Fikri	İlgili Birey	İlgili Özellikleri
<i>Gelenek Öncesi Düzey</i>	1.Evre: İtaat ve Ceza Evresi	Doğru ve yanlış algısı tam olarak yerleşmemiştir. Tek yönlü ve yüzeysel bir düşünce yapısı vardır. Durum ve olayların sonuçlarına bakarak karar verilir.	Çocuklar	Çoğunlukla İd'in egemen olduğu bir bakış açısı vardır. İşlem Öncesi Dönemin Sembolik evresine giren özellikler görülür.
	2.Evre: Bireycilik ve Çıkara Dayalı Alışveriş Evresi	Doğru ve yanlış kendi çıkarına uygun olup olmadığına bakarak belirlenir. Yaşamdaki her şeyde karşılıklı bir ilişki olduğuna inanılır.	Çocuklar	İd'de azalma olmasına rağmen, sosyal benlik tam olarak gelişmemiştir. İşlem Öncesi Dönemin Sezgisel işlem evresine giren özellikler görülür.
<i>Geleneksel Düzey</i>	3.Evre: Kişilerarası Beklentiler ve Uyum Evresi	Ahlaki değer yargıları geliştirilirken, toplumsal ve kültürel beklentilere uygun olarak hareket edilir.	Ergenler ve Yetişkinler	Süper ego ağırlıklı bir davranış yapısı gelişmiştir. Somut işlemler dönemine ait düşünce yapısı

				egemendir.
	4.Evre: Kanun ve Düzen Evresi	Ahlâki değer yargıları geliştirilirken, bu yargılar yazılı ve yazılı olmayan kurallara dayandırılır.	Yetişkinler	Yazılı ve yazılı olmayan kural ve normlara uygun davranılır. Somut işlemler dönemine ait düşünce yapısı egemendir.
<i>Gelenek Sonrası Düzey</i>	5.Evre: Toplumsal Sözleşme Evresi	İnsan toplumsal ve kültürel yapının bir parçasıdır ve değerlidir anlayışı ile ahlâki değer yargıları geliştirilir. Yasa, norm ve kurallar önemlidir ama insanın üstünde değildir anlayışı egemendir.	Yetişkinler	İnsanın toplumsal bir varlık oluşu en önemli değer yargısıdır. Yasalar insanların ihtiyaçlarına göre değiştirilebilir. Soyut İşlemler dönemi özellikleri ile düşünülür. Ego gelişmiştir.
	6.Evre: Evrensel Ahlâk İlkeleri Evresi	Hiçbir ön koşul olmadan insan değerlidir anlayışı ile ahlaki değer yargıları geliştirilir. Bireylerin yasa ve normlara ihtiyacı kalmamıştır.	Yetişkinler	Soyut işlemler dönemi özellikleri görülür. Ego son derece gelişmiştir. Bilimsel düşünme temel yargı biçimidir.

Kaynak: (Eggen ve Kauchak, 2001)

Tablo 1.1. de görüldüğü gibi, Kohlberg'e göre ahlak gelişim evreleri birbirini izlemektedir ve bir evre bitmeden diğerine geçilmemektedir. Birey karşısına çıkan farklı durumlara karşı ara sıra bir alt ya da bir üst evrede davranışlar gösterse de genelinde bir evrede yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte yaş her zaman ahlaki gelişimin göstergesi değildir. Bireysel farklılıklardan dolayı bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir (A. Güngör, 2006).

Kohlberg farklı toplumlardan toplanan verilere dayanarak; on bir yaşına kadar çocuklar gelenek öncesi dönemde kaldığını, on altı yaşa kadar geleneksel düzeye çıktıklarını, bundan sonrada bireylerin çoğunun dördüncü evrede kaldığını ya da az bir kısmının gelenek sonrası düzeye geçtiğini belirtmiştir. Ancak her bireyin en üst evre olan altıncı evreye kadar çıkamayacağını vurgulamıştır (Başal, 2012).

Ayrıca Kohlberg ahlâkî değerlerin gelenek öncesi ve geleneksel düzeyde kültürden kültüre değiştiğini ama gelenek sonrası düzeyde neyin haklı, neyin en değerli olduğu konusunda benzer görüşlere sahip olduğunu ve insani değerlerin en üstte olduğunu düşünmüştür (Kağıtçıbaşı, 1999).

Kohlberg ahlak gelişim evrelerini birkaç farklı toplum ve sadece erkeklerden oluşan bir grupta çalışarak oluşturmasına rağmen, bu bulguları tüm insanlara genellemiştir ve evrensel olduğunu söylemiştir. Ayrıca çalışma sonuçlarını gerçek davranışı gözlemlemekten çok ahlaki ikilemlere verdikleri yorumlardan yola çıkarak toplaması da evrelerin kesinliğini tartışmaya açık hale getirmiştir (Senemoğlu, 2004).

Ahlak gelişimi üzerine çalışan psikologlardan biri olan Gilligan, Kohlberg'in çalışmalarına önemli eleştirilerde bulunmuştur. Gilligan Kohlberg'in kuramına karşı çıkarak ahlak gelişim aşamalarının kesin ve evrensel olmadığını, özellikle ahlaki ikilemleri sadece erkek çocuklara uygulamasına rağmen kadınlara da genelleyerek yorum yapmanın yanlış olacağını söylemiştir.

Gilligan'a göre ahlaki düşüncede cinsiyet önemli bir rol oynamaktadır. Gilligan kendi yaptığı çalışmalardan yola çıkarak, ahlaki ikilemlerde kadınların "şefkat" kavramına daha çok önem verirken, erkekler "adalet" kavramı üzerinde daha çok durduklarını belirtmiştir (Jorgensen, 2007). Yani ahlaki konularda karar verirken kadınlar başkalarının bakım ve korunmasına odaklanırken; erkekler başkalarının ihtiyaçlarını göz ardı etmeye daha fazla yatkındırlar (Çavdar, Çam, Ünsal ve Çok, 2011). Çünkü erkeklerin ahlaki gelişimleri "bireysellik" üzerine kurulu iken, kadınların ahlak gelişimleri "bağlanmışlık" üzerine kuruludur ve daha dış etkenler odaklıdır. Ayrıca Gilligan, Kohlberg'in kadınların en fazla üçüncü evreye kadar çıkabildiğini ve ahlak gelişimlerinin erkeklerden daha düşük evrelerde kaldığı iddiasını reddetmiştir. Gilligan'a göre bu tüm kadınlar için geçerli değildir ve üçüncü evrede kalan kadınlarda eksikliklerinden değil, toplumun kadınlara yüklediği toplumsal rollerden dolayı üçüncü evrenin davranışlarını göstermek zorunda kalmışlardır (Donleavy, 2008).

Üçüncü evrenin ahlak gelişim özelliklerinden başkalarına iyilik ve yardım etme gibi özellikler çoğu toplumdan kızlardan beklenen özelliklerdir. Gilligan'a göre kızlar bu beklentiyi karşılama ve onay görme çabasında oldukları için ahlaki gelişim bakımından bu aşamayı aşamamış görünmektedirler (Senemoğlu, 2004). Ayrıca Gilligan insanların belli bir olgunluğa geldiğinde, Kohlberg'in gelenek sonrası düzey olarak düşündüğü evrelerde gösterebilecekler davranışları, sorumluluk duygusu kazandırıldığı takdirde herkesin yapabileceğine inanmıştır (Çağatay, 2009).

Gilligan'ın Kohlberg'in kuramına eleştiri olarak geliştirdiği bu “koruyucu etik yaklaşımı” çoğu araştırmacı tarafından kabul görmüş, birçokları tarafından bağımsız bir feminist etik yaklaşım olarak nitelendirilmiştir (Jorgensen, 2007).

Gilligan'a göre ahlak gelişiminde asıl önemli olan şey evreleri aşmak değil, “ahlak sevgisi” kazandırabilmektir. Gilligan ahlak gelişimi kuramını koruma, sorumluluk, adalet, eşitlik ve bireysel haklar gibi etik ilkeler üzerine oturarak bunları kazandırmaya odaklanmıştır (Çavdar ve diğerleri, 2011).

Gilligan'a göre çocuklar önce kendi ihtiyaçlarını, daha sonra kendilerine verilen sorumlulukları ve en sonunda bu ikisini birleştirerek en üst ahlaki gelişime ulaşmaktadır. Ahlaki gelişim, toplumun törel yanının birey tarafından içselleştirmesi ve örnek alacağı modellerle karşılaşması sonucu oluşmaktadır (Akbaba, 2004).

1.1.3.5. Sosyal Alan(Domain) Teorisi

Çocuğun toplumsal kurallara uygun davranış göstermesi doğuştan gelen bir yetenek olmayıp, çocuğun ahlaki standartları ve değer yargıları sosyal etkileşimlere bağlı olarak değişmekte ve gelişmektedir. Yani çocuk toplumsal kurallara uygun hareket etmeyi sosyalleşirken öğrenmektedir (Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen-Demir, 2008). Bu görüşten yola çıkarak Truiel sosyal yaşam ve ahlaki düşünce arasındaki ilişkiye odaklanmış ve sosyal alan teorisini geliştirmiştir (Çavdar ve diğerleri, 2011).

Sosyal alan kuramı Kohlberg'in kuramına eleştiri olarak ortaya çıkmıştır ve farklı inançları olan toplumlar arasındaki kültür farklılıklarını vurgulamak için geliştirilmiştir (Vainiu, 2011).

Truiel, bireyin ahlaki düşüncelerinin temelinde sosyal etkileşim olduğunu ve çocukların günlük sosyal deneyimlerinin ahlaki yargının gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Sosyal alan kuramına göre, insanların geleneksel (conventional domain), kişisel (personal domain) ve ahlaki alan (moral domain) olmak üzere üç tane sosyal alanı vardır. Bu alanların her biri kendi içinde bütündür ve insanlar etkileşimde buldukları her sosyal alana göre farklı ahlaki değerler geliştirir (M. Aslan, 2011; Smetana, 1999; Truiel, 2006).

Sosyal alan kuramına göre çocuklar ahlaki kuralları, sosyal kurallara göre daha katı, daha değişmez ve daha evrensel olarak algılamakta ve bu kurallara uygun davranışlar benimsemektedir. Buna karşılık çocuklar sosyal kuralların değişebileceğini

ve bu kuralların geçerli olduğu alan dışında çiğnenmesinin yanlış olmayacağını düşünmektedir (Çeliköz ve diğerleri, 2008; Smetana, 1999).

İnsan ilişkilerini algılaması ve bu alandaki bilişsel gelişmelerin olması çocuğun ahlaksal düşüncesinin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar için aile ve akran grupları onların sosyal ve ahlak gelişiminde iki önemli sosyalleşme aracıdır. Çocuğun ahlaki yapısının gelişmesinde çocukların aileleri ile etkileşimi ile meydana gelen sosyal deneyimlerin etkisi vardır. Yani ailelerin çocukları ile etkileşiminin hem duygusal hem de bilişsel öğeleri, çocukların ahlaki gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir (Dunn ve Munn 1985).

Smetana (1999) yaptığı çalışmalarında çocukların sosyal gelişiminde ailenin ve akranların katkılarının farklılık gösterebildiğini belirtmiştir. Buna göre anneler sosyal kuralları daha sık tartışırken, kardeşlerin ahlaki kurallar üzerine odaklandığı tespit edilmiştir. Buradan da görüleceği üzere, çocuk başkalarına karşı nasıl davranacağını aile içindeki bireylerle etkileşime girerek öğrenmektedir. Bu yüzden anne baba başta olmak üzere ailedeki tüm bireylerin çocuğun toplumsallaşmasında ve çevreye uyum sağlamasında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

1.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler birbirinden ayrı olmayıp, sürekli etkileşim ve düzenli bir değer örüntüsü içindedir (Başaran, 2000). Birbirine bağlı olan değerler bir değer sistemi meydana getirirler. Toplumsal birliği ve uyumu sağlayan da bu değerler sistemidir (Bursalıoğlu, 2002).

Bir kişinin değer sisteminde bazı değerler diğer değerlerden daha önemli olabilir. Bireylerin yaşantıları yoluyla değer sistemleri genişleyebilir ya da yeni değerler kazanarak öncelik sıraları ve sınıflandırmaları değişebilir (Dönmez ve Cömert, 2007).

Değerler üzerine genel ve şematik bir sınıflandırma yapılırsa değerler,

- Hazcı Değerler(olumlu: haz, olumsuz: acı),
- Bilişsel Değerler(olumlu: doğru, olumsuz: yanlış),
- Ahlaksal Değerler(olumlu: iyi, olumsuz: kötü),
- Estetik Değerler(olumlu: güzel, olumsuz: çirkin)
- Dinsel Değerler(olumlu: sevap, olumsuz: günah) gibi bir sınıflandırma

yapılabilir (Özlem, 2010).

Değerler öznelci ve nesnelci bakış açılarına göre birçok düşünür tarafından farklı sınıflandırmalara sokulmuştur. Literatürü incelediğimizde, değerleri bireysel değerler ve iş değerleri, amaç ve araç değerler, milli ve manevi değerler, ulusal ve evrensel değerler gibi farklı şekillerde sınıflandıranlar olmuştur (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bu sınıflandırmalardan başlıcaları şunlardır:

1.1.4.1. Spranger Değer Sınıflaması

Değerlerle ilgili ilk ölçme çalışmaları 1928 yılında Spranger tarafından kullanılmıştır. Spranger değerleri altı kısma ayırmış, her davranışın altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir. Bunlar şu şekildedir:

- 1) *Bilimsel Değerler*: Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verme ile ilgilidir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. Bilimsel insan, gerçeği keşfetmeye, gözlemeye ve sonuçlandırmaya ilgi duyar. Hayattaki gerçek amacı, bilgisini sistematize etmek ve yönetmektir.
- 2) *Ekonomik Değerler*: Finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olan değerlerdir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir. Ekonomik insan, yararlı olan nesnelere aşırı derecede ilgi gösterir. Zengin olma merakı vardır. Teorikten çok pratikliği sever, estetikten çok kullanışlılığı sever.
- 3) *Estetik Değerler*: Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür. Estetik insan, şekil, düzen, ahenge karşı ilgilidir. Estetiğe önem verir. Bütün işlerinde bu özellikleri arar.
- 4) *Sosyal Değerler*: Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve bu ilişkilerde yönelimleri kapsar. Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempatiktir. Bencil değildir. Sosyal insan diğer insanlarla ilişkilere önem verir. Başkalarının işleri ile ilgilidir. Sıcak ve insancıl görünümlüdür.
- 5) *Politik Değerler*: Güç, yetkinlik, liderlik vb. değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir. Politik insan için güç önemlidir. Politika veya benzeri etkinliklerde her zaman güçlü ve lider olmayı ister. Başkalarını yönetmeyi çok sever.

- 6) *Dini Değerler*: Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi fazları feda eder. Dini insan, Evrende iyi bir yaşama düzeni sağlanması ile ilgilenir. Bunun kendi inanışları yoluyla olabileceğine inanır. (Akbaş, 2004; M. Aslan, 2011; E. Güngör, 2000; Tokdemir, 2007)

Spranger'den sonra Allport, Vernon, Lindzey çalışmaları geliştirmiş, bu çalışmalardan sonra da değerleri yukarıdaki gibi altı gruba ayırmak genel kabul görmüştür (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). E. Güngör (2000) daha sonra bu değerlere ahlaki değerleri de eklemiştir. Dürüst ve doğru olma, hoşgörülü, yardımsever olma gibi değerler ahlaki değerler olarak belirtilmiştir.

1937 yılında Lurie, Spranger'in altı değer tipini somut olarak kanıtlamak için 144 madde üzerinde faktör analizi yapmıştır. Bunun sonucunda sosyal, kültür karşıtı, teorik ve dini olmak üzere dört temel faktör, açık fikirlilik, pratiklik ve estetik olmak üzere üç alt faktör ortaya çıkmıştır. Spranger'in çalışmaları değerler ölçeğinin ilk versiyonuna ilham vermiştir (Roy, 2003).

Daha sonra 1956 yılında bu ölçekten yola çıkarak Morris tarafından “Yaşam Yolları” (Ways of Life) adlı bir ölçek geliştirilmiş ve on üç farklı yaşam biçimini tasvir eden paragraf insanlara sunulurken bu metinlerdeki ne kadar sevdiğini derecelenmeleri istenmiştir. Değişik milletlere uygulanan sonuçlara göre sosyal kısıtlama ve oto kontrol, haz ve eylemde ilerleme, kendini çekme ve öz yeterlilik, alıcılık ve sempatik ilgi ve kendine düşkünlük olmak üzere beş faktör elde edilmiştir (Asan ve diğerleri, 2008).

1.1.4.2. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach da değerler üzerine uzun süren çalışmalar yapmış ve geliştirmiş olduğu İnanç Sistemi Teorisi, değerlerin ölçülmesi için temel oluşturmuştur ve değerleri bu teorisine göre sınıflandırmıştır. Rokeach (1993) tarafından amaç (terminal) ve araç (instrumental) değerler olarak sınıflandırmıştır. Bu iki değer sistemi birbirinden ayrı, fakat aynı zamanda karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılıdır. Bir davranış tarzı, birkaç amaç değerini kazanımı için araç olabilir yine birkaç davranış tarzı bir amaç değerini kazanımı için araç olabilir (M. Aslan, 2011).

Araç değerler amaç değerlerle alakalıdır ve ilgili davranışlar amaç değerlere ulaştırmak içindir. Amaç değerler idealleştirilmiş varoluşun son durumlarına işaret ederler ve yaşamın temel amaçlarını kapsar. Araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak olan idealleştirilmiş davranış tarzlarına işaret eden değerler değerleri kapsar. Rokeach'ın sınıflamasında her bir değer grubunda on sekizer tane değer bulunmaktadır (İşcan, 2007). Bunları Rokeach şu şekilde sınıflamıştır:

Tablo 1.2.
Rokeach'e Göre Değer Sınıflaması

Rokeach Değer Sınıflaması	Rokeach Değer Sınıflaması
Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaret
Bilgelik	Dürüstlük
Dini olgunluk	Entelektüellik
Eşitlik	Geniş görüşlülük
Gerçek dostluk	Hırslılık
Güzellik(Estetik)	İtaatkârlık
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol etme
İç huzur	Kibarlık
Kendine saygı	Kendine hâkim olma
Mutluluk	Mantıklılık
Gerçek dostluk	Neşelilik
Özgürlük	Sevecenlik
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi olma
Sosyal kabul	Temizlik
Ulusal güvenlik	Yardımseverlik
Zevk	Yaratıcılık

Kaynak: (Akbaş, 2004; M. Aslan, 2011; Pekince, 2010; Rokeach, 1993; Tokdemir, 2007).

Rokeach'e göre insan davranışları; Tablo 1.2.'de görülen amaç ve araç değerlerin kombinasyonudur. Amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Araç değerler ise dürüstlük, sevecenlik gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı, entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Akbaş, 2004; Tokdemir, 2007).

Rokeach'ın değer araştırmalarında on sekiz amaç değer katılımcılara önem sıralamasına sokması için verilir. Aynı uygulama on sekiz araç değer içinde geçerlidir. Geliştirilmesinden bu yana Rokeach'ın değer ölçeği en popüler değer ölçme aracı olmuştur (Asan ve diğerleri, 2008).

1.1.4.3.England Değer Sınıflaması

England (1967) değerleri sınıflandırmak için Bireysel Değerler Ölçeğini geliştirmiş, ama bu ölçek daha çok yöneticilerin bireysel değerlerini ölçmek için geliştirildiğinden iş ortamlarında daha çok kullanılmıştır (Asan ve diğerleri, 2008).

England'ın bu ölçeğinde kendisine ait olan "özel zaman-davranış alanı" teorisi bulunmaktadır. Bu modele göre değerlerde önemli olan davranışa yönlendirmesi ve bilinçli eleme yaparak elde edilmesidir. England buna göre değerleri 5 farklı gruba ayırmış olup bu sınıflandırma;

- 1) Kurumun örgütsel amaçları (yüksek üretkenlik)
- 2) Bireyin kişisel amaçları (başarı, güvenlik)
- 3) İnsan grupları (otorite sahibi olma)
- 4) İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri(hırs, güven, dürüstlük, sadakat)
- 5) Genel konulardaki fikirler (eşitlik, adalet) şeklindedir (Roy, 2003).

Oliver (1999) bu değer sınıflandırılmasının yapıldığı England'ın Bireysel Değerler Ölçeği'ni kullanarak yeniden yöneticilerin değer sistemlerini incelemiş, sonuç olarak üst yöneticilerin değer sistemlerindeki önceliklerinin 1965'ten beri aynı kaldığı, en yüksek değer olarak insanların birbiri ile olan ilişkiler alanı çıkarken, en düşük genel konulardaki fikirler olduğu görülmüştür. Çalışmada en çok öncelik verilen değerler ise güven, dürüstlük ve sadakat olduğu ortaya çıkmıştır (Roy, 2003).

1.1.4.4. Roy Değer Sınıflaması

Roy değerleri sınıflandırmada kişisel değerlerin farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlamış bu doğrultuda Kişisel Değerler Envanteri adlı bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için, *çekirdek kişisel ilgi değerlerini* (values of interest) belirlemeye yönelik ölçüleri araştırmış ve bu alanda çalışmalar yürüten uzmanların da fikirlerini alarak bir *çekirdek kişisel değer yapıları modeli* tanımlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda bireyin bütün olarak gelişimi ve bireyin huzur ve sağlığı için yedi çekirdek temel değerlerin esas olduğunu belirtmiştir (Asan ve diğerleri, 2008).

Roy (2003) bu değerleri niyet, dürüstlük, güven, disiplin, saygı, adanmışlık, paylaşma ve affetme olarak sınıflandırılmıştır. Roy'a göre bu değerler bireyin huzur ve sağlığı için aile, iş ortamı, zihin sağlığı, fiziksel sağlık, duygusal, sosyal alanlar gibi yaşam alanlarına dâhil edilmeleri gerekmektedir.

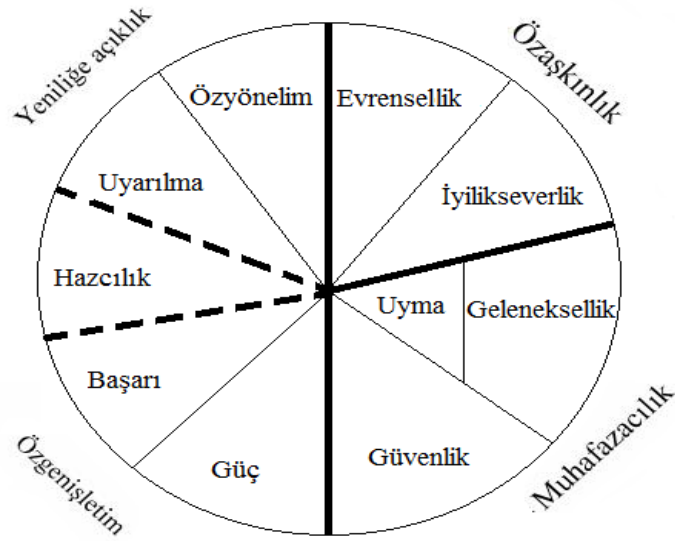
1.1.4.5. Schwartz Değer Sınıflaması

Schwartz (1994), değerlerin bireylerin biyolojik, sosyal etkileşim veya sosyal kurumlarla olan ihtiyaçlarını ve ilgilerini düzenlemede rehber olduğunu ve davranışlara yön ve duygusal yoğunluk vererek bireyleri motive ettiğini belirtmiştir. Ona göre değerler hem bireysel açıdan bireyin yaşamını yönlendirmedeki işlev görürler, hem de toplumsal açıdan toplum genelinde kabul gören normları edinmede rol oynarlar. İşte bu düşünceyle Schwartz 56 değer belirlemiş ve bunları 10 farklı değer tipi olarak sınıflandırmıştır (Döring, 2010; İşcan, 2007).

Schwartz değer sınıflandırmasında değer tiplerini kendi içinde yatay ve dikey olarak iki ana boyut üzerinde gruplandırmıştır. İlk boyut olan yatay boyutu *Yeniliğe Açıklık (Openness to Change)/ Muhafazacı Yaklaşım (Conservation)* olarak adlandırmıştır. Bu boyutta “Güvenlik”, “Uyuma” ve “Geleneksellik” değer tipleri *Muhafazacı* yaklaşım ucunda, “Öz-yönelim” ve “Uyarılım” ise *Yeniliğe Açıklık* ucunda yer almaktadır. Muhafazacı alanı içindeki değerler bireylerin çevresindeki yakın olduğu kişiler, kurumlar ve geleneklerle olan ilişkilerinde sürekliliği sağlayan değerleri içermektedir. Yeniliğe Açıklık alanı içindeki değerler ise bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır.

İkinci boyut olan dikey boyut ise *Özaşkınlık (Self Transcendence)/ Özgenişletim (Self Enhancement)* boyutu olarak adlandırılmıştır. Bu boyuttaki *Özaşkınlık* alanı “Evrensellik” ve “İyilikseverlik” değer tiplerini kapsar ve bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri içerir. Boyutun diğer ucundaki Özgenişletim alanında ise “Güç” ve “Başarı” değerleri yer almaktadır ve bireyin başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır. Ancak 10 değer tipinden yalnızca “Hazcılık” değeri hem Özgenişletim hem de Yeniliğe Açıklık boyutlarının boyutlarının unsurlarını taşımaktadır. (İşcan, 2007; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1994; Schwartz, 2006). Değer sınıflandırmasındaki değer tipleri ve boyutları Şekil 1.1.’de gösterilmektedir.

Şekil 1.1. Schwartz’ın Değer Tipleri



Şekil 1.1.’de görüldüğü üzere, Schwartz dairesel yapı üzerinde birbirinin karşısında yer alan değer tiplerinin çeliştiklerini, birbirlerine yakın olarak yer alan değer tiplerinin ise uyumlu olduklarını öngörmektedir. Ayrıca, Schwartz değer kuramındaki değer tiplerinin güdusel açıdan bir süreklilik sergilediklerini; dolayısıyla da, yapı içerisinde birbirine yakın konumdaki değer tiplerinin herhangi bir dış değişkenle (tutumlar, davranışlar) gösterdikleri ilişkilerin de benzer olacağını ileri sürmektedir (Gedik, 2010; Hofmann-Towfigh, 2007).

Bununla birlikte dış değişkenle en yüksek ilişkiyi sergileyen değer tipinden en düşük ilişkinin görüldüğü tipe doğru her iki yönde de gidildiğinde, değişkenle değer tipleri arasındaki ilişki miktarlarının giderek azalacağı varsayılmaktadır. Örneğin, muhafazakârlığın en yüksek ilişki gösterdiği değer tipinin Geleneksellik, en düşük ilişki sergilediği tipin de Hazcılık olduğunu varsayarsak, bir taraftan Uyarılım değeri ile; diğer taraftan Başarı değeri ile de azalan ilişkiler görülebilmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz'a göre değerler birbirleri ile uyumlu ve karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici bir yapıya sahip olmakla beraber diğer yandan da birbirlerine karşı koyan değerler bulunmaktadır. Bu yüzden değerler arasında dinamik bir ilişki söz konusudur ve ifade ettikleri motivasyonel amaçların türlerine göre birbirlerinden ayrılırlar (İşcan, 2007; Schwartz, 1994).

Schwartz'ın değer sınıflandırmasında yer alan 10 farklı değer, bu değerlerin tanımları ve hangi alt değerleri kapsadıkları Tablo 1.3.'de verilmiştir.

Tablo 1.3.
Schwartz'ın Değer Sınıflandırması

Değer Tipi	Değer Tanımları	Alt Değerleri
Güç	Sosyal statü ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol ya da üstünlük	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, refah içinde yaşamak
Başarı	Sosyal standartlara göre yeteneklerini gösterme aracılığıyla elde edilen kişisel başarı	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, başkaları üstünde etkili biri olmak
Yaşamdan Haz Alma	Kişinin kendisi için keyif duyması ve duyguları okşayıcı memnunluk	Keyif, zevk, yaşamdan zevk alma
Uyarılımlık	Yaşamda heyecan, yenilik ve meydan okuma	Cesur olmak, dinamik ve heyecanlı bir yaşama sahip olmak
Öz-Yönelim	Bağımsız düşünce, davranış seçme, yaratma ve keşfetme	Yaratıcı olmak, özgür olmak, bağımsız olmak, meraklı olmak, kendi amaçlarını seçebilmek
Evrensellik	Tüm insanlar ve doğanın refahı için anlayış, takdir, hoşgörü ve onları koruma	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adaleti gözetmek, eşitlikten yana olmak, dünyada barış istemek, doğa ve sanat güzellikleriyle dolu bir dünyaya sahip olmak, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak)
İyilikseverlik	Yakın ilişkilerde bulunduğu insanların refahını koruma ve artırma	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumlu sahibi olmak
Geleneksellik	Geleneksel kültür veya bir dine inanmayı sağlayan düşüncelere, adetlere saygı gösterme, taahhüt etme ve kabul etme	Mütevazı olmak, yaşamın getirdiklerini kabullenmek, içten ve samimi bir biçimde dine ve inançlara bağlı olmak, geleneklere saygılı olmak, soğukkanlı ve sakin olmak)
Uyma	Diğer insanların keyfini kaçıran ya da onlara zarar veren ve sosyal beklentileri veya normları ihlal etmeye neden olan davranışları, eğilimleri, itici güçleri sınırlama	Nazik olmak, kurallara uymak, kendini disiplin altına almak, aileye ve yaşlılara saygı göstermek
Güvenlik	Kendisinin, ilişkilerinin ve toplumun güvenliği, uyumu ve durağanlığı	Aile güvenliğine sahip olmak, ulusal güvenliğe sahip olmak, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, iyiliğe karşılık vermek

Kaynak: Döring, 2010; İşcan, 2007; Schwartz, 1994, 2006).

Bu araştırmada da annelerin değer yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılan Portre Değerler Anketi ve 5-6 yaş çocuklarına aktarmak istedikleri değerleri ölçmek amacıyla kullanılan Değer Aktarımı Anketi ile çocukların değer yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılan PBVS-C lği Schwartz'ın değer kuramı temel olarak geliştirilmiştir.

Schwartz'ın değer sınıflandırmasına baktığımızda hem bireysel, hem toplumsal hem de aile değerleri kapsamında değerleri kapsadığı için ve günümüzde Schwartz'ın değer tiplerinin evrensel değerler olarak grldği için araştırmada Schwartz'ın değer tiplerinden yola çıkılarak hazırlanmış ölçekler kullanılmıştır.

Bunun yanında Schwartz'ın değer modelinde önerdiği dinamik yapı çeşitli tutumları veya davranışları açıklama için değerleri veya değer tiplerini tek tek ele almak yerine, çembersel dizilimdeki dizilimdeki önem sıralamalarını açıklamaya yöneliktir. Yani çeşitli tutum, tercih veya davranışlarla değer hiyerarşileri arasındaki ilişkilerin bir bütün olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır (Asan ve diğerleri, 2008). İşte bu yüzden annelerin çocuklarına yönelik değer tercihlerini görmeye olanak sağladığı için de araştırmada bu ölçekler kullanılması tercih edilmiştir.

Schwartz'ın kuramının temel alınan ölçeklerde özellikle Portre Değerler Anketi'nin düşük eğitim düzeylerinde bile değer yönelimlerinin ölçebilecek kadar anket sorularının somut ve açık olduğu birçok araştırmacı tarafından ölçek güvenirlik ve geçerlik testlerinde ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Değer Aktarımı Anketi de aynı özelliği taşımaktadır. Araştırmada da farklı eğitim durumundaki anneler ile çalışılacağı için, Schwartz'ın kuramından geliştirilen bu ölçeklerin seçiminde bu durumda göz önünde bulundurulmuştur.

1.2. Değerler Eğitimi

Değerler ve insan arasında karşılıklı bir döngü vardır. Değerleri insanlar ve yaşantıları oluştururken, oluşan bu değerler, kişiye ve topluma yön verecektir. Bütün bunların sistemli bir yapı içerisinde gerçekleşmesi ancak bireylere verilecek değer eğitimine bağlıdır (M. Aslan, 2011).

Bu yüzdendir ki, dünya üzerindeki tüm topluluk, gelenek veya milletler gelecek kuşaklara birtakım değerler aktarmayı, onları belirli ahlaki ilke ve erdemlerle donatmak için değer eğitimine önemli bir yer vermiştir (Cevizci, 2012).

Değerler eğitimi aile, akran grupları, okullar kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri gibi farklı kaynaklardan beslenmektedir. Bu kaynakların hepsinin değerler eğitimi için ne kadar etkili ve elverişli olduğu birçok araştırmaya konu olmuştur (M. Aslan, 2009).

Literatürü incelediğimizde değer eğitiminin sistemli ve programlı bir şekilde yürütülmesinin geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da Thorndike ve arkadaşlarının karakter eğitimine dair yaptığı ilk çalışmalara dayandığı görülmektedir. 1930'lu yıllarda karakter eğitime olan ilgi düşüş göstermiş ve bu ilgisizlik 1960'ların ikinci yarısına kadar sürmüştür. Ancak 1960'lı yılların sonuna doğru hem eğitimciler hem de toplum tarafından değerlere gösterilen ilgi yeniden canlanmış, değer eğitimi önem kazanmaya başlamıştır (Kirschenbaum, 2000; Leming, 1997).

1960 ortaları ve sonlarında değerler eğitimi sosyal hayat ile paralel olarak gelişmeye devam etmiş, aileler, din adamları ve politikacıların değerlere önem vermeleri artmış değer eğitimi okullarda yerini almaya başlamıştır. Bu dönemde değerler eğitimi daha çok model olma yöntemleri ile yapılmaya çalışılmıştır (Tokdemir, 2007).

Değer eğitiminin önem kazanmaya başlamasına rağmen değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar ancak 1970'li yılların ortalarından sonra yayınlanmıştır. Değerlerle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimlerin değer eğitimi yaklaşımları dikkat çekmeye başlamıştır. Yapılan çalışmalarda karakter eğitimi yerine değer açıklama ve ahlaki ikilem yaklaşımları değer öğretiminde ön plana çıkmıştır. Değer eğitimi ile ilgili çalışmalar Amerika, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere gibi ülkelere de yayılmıştır (Kirschenbaum, 2000; Leming, 1997; Tokdemir, 2007)

1980'li yıllarda ise değer eğitiminde gerileme yaşanmış, değer açıklama ve ahlaki ikilem stratejileri yerlerini tekrar karakter eğitime bırakmıştır. Bu yıllarda değer açıklama ve değerleri sınıflama yerine değer telkini daha fazla tercih edilmiştir. 1990'lı yıllarda ise toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalırken, bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır (Kirschenbaum, 2000; Leming, 1997).

Günümüzde değer eğitimi ile ilgili çalışmalara baktığımızda ise "geliştirilmiş karakter eğitimi" adıyla değerleri ve ahlaki gelişimi de kapsayıcı bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

1.2.1. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değer eğitimine yönelik birçok yaklaşım geliştirilmiş olup, bu yaklaşımların bir kısmı ile doğrudan değer öğretimine, bir kısmı ile de akıl yürütme, sorgulama ve eleştirme yoluyla değerlerin kazanılmasına vurgu yapılmıştır (Tokdemir, 2007).

Bu yaklaşımlar, karakter eğitimini destekleyenlerin (Lickona, Wynne & Ryan, Molnar) kullandığı doğrudan öğretim ve hikâyelerden yararlanma; ahlak gelişimini destekleyenlerin (Kohlberg) kullandığı tartışma ve adil topluluklar oluşturma, ilgilenme/önemsemeyi destekleyenlerin (Gilligan, Noddings) kullandığı grup çalışması, program dışı etkinlikler ve öykü yaklaşımlarıdır (Halstead ve Taylor, 1996).

Değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, geçmişten günümüzde bu alanda çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda bu yaklaşımların temel özellikleri verilmiştir.

1.2.1.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin Etme) Yaklaşımı

Telkin etme yaklaşımı 1970’de Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir ve bu yaklaşım farkında olarak veya olmayarak en çok ve en eskiden beri uygulanan değer öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Sezer, 2008).

Değer aşılama, değer empoze etme de denen bu yöntemde, yetişkinler, çocuklara değerleri doğrudan söyleyerek onların değerleri öğrenmelerini sağlamaya çalışır. Bu yaklaşımda, yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Bu yaklaşımda, öğretmen ya da anne baba “Çocuklar yalan söylemez”, “Büyüklerle karşı yüksek sesle konuşulmaz”, “İyi bir öğrenci ödevlerini zamanında yapar.” gibi sözlerle değerleri telkin yolu ile öğretmektedir (Akbaş, 2004). Hunt’a (1981) göre bu yaklaşımın amacı okul ve toplum tarafından istenilen değerleri daha fazla yansıtmaları için öğrencilerin değerlerini değiştirmek veya korumaktır.

Telkin yöntemi daha çok ordu, izcilik ve dini kurumlar tarafından kullanılmaktadır. Bu kurumlarda yöntemin kullanılmasında yeminler ezberlenmekte ve önemli insanların yaşamları incelenmektedir Bu yöntemin okulda uygulanmasında ilham verici hikâyeler okuma ve öğretmenler tarafından anlatılan ahlaki durumları

dinleme, törenlere katılma ve halka hizmet organizasyonlarına katılma vardır (Leming, 1997).

Telkin etme yaklaşımında süreç içerisinde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri düzenleme, tamamlanmamış veya taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme gibi yöntemler kullanılmaktadır (İşcan, 2007). Ayrıca ahlaki yönü bulunan tarihsel veya kurgusal hikâyelerden de yararlanılabilir (Gedik, 2010).

Bu yaklaşımda çocuklar yaşamlarında yer alan yetişkinlerin ve önemli kişilerin davranışlarını gözlemleyerek taklit etme yoluyla hayatlarına geçirmeye çalışırlar. Eğer çocuklar bu değerleri kazanırken aile üyelerinin değer yargılarıyla paralellik gösteriyorsa kazanım ve uyum daha kolay olacaktır (Dilmaç, 2007).

Çocukların velileri tarafından sıkça uygulanan bu yöntemin okulda öğretmen tarafından kısıtlı ders saatlerinde uygulanmasının uygun olmadığı, bu şekilde bir değer öğretiminin etkili ve kalıcı olmadığı vurgulanmaktadır (Akbaş, 2004).

1.2.1.2. Ahlaki İkilem Yaklaşımı

Ahlaki ikilem yaklaşımı, Kohlberg, Selman, Galbraith ve Jones tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğretmen öncelikle çocuğun olayları yargılamasının gelişimsel bir sıra izlediğini bilmeli, bir davranış hakkında iyi ve kötünün ne olduğunu çocuk bakış açısıyla anlamalıdır. Daha sonra da çocuk gelişimsel olarak da uygun olduğunda, çocuk üst düzey muhakeme yapabilmesine yönelik teşvik edilmelidir (Kohlberg ve Selman, 1972).

Ahlaki İkilem yaklaşımı, üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede öğrencilere yardım etmeyi, öğrencilerin, sadece, nedenlerini başkalarıyla paylaşması değil, aynı zamanda öğrencilerin muhakeme düzeylerindeki değişimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda, küçük gruplarla görel olarak yapılandırılmış ve tartışmalı olan ahlaki ikilem bölümleri/öyküleri kullanılmaktadır (İşcan, 2007).

Literatürde ahlaki gelişim yaklaşımı da denilen bu yaklaşımda çocukların yargı düzeylerini desteklemek amaçlanmaktadır. Ahlaki gelişim yaklaşımına göre değerler eğitiminde, ahlaki ikilemleri barındıran hikâyeler kullanılarak şu basamaklar takip edilmektedir öncelikle öğrenciye ahlaki ikilemi olan bir öykü verilir ve ikilemde

kullanılan kavramları bulması için ihtiyaç duyarsa öğrenciye yardım edilir. Öğrenci ikilemi anladıktan sonra öyküdeki ahlaki ikilemi yeniden yorumlamaları söylenir. Öğrencilere kendi bireysel nedenleri için yargı oluşturmaları için fırsat verilir. Daha sonra öğretmen ek sorular sorarak ahlaki ikilem hakkındaki ek muhakemeleri ve nedenleri ortaya çıkarmaya çalışır. Öğretmen öğrencilerden dinledikleri farklı nedenleri özetlemelerini ister ve öğrencileri ahlaki ikilem için en iyi cevap olan ve onların duygularını yansıtan bir nedeni seçmeye teşvik eder. Öğrenciler dinlendikten sonra da öğrenci tartışmalarından ortaya çıkmamış ek nedenleri ekleyerek öğrencilerden bunlarında üzerinde düşünmeleri istenir (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976).

Upright (2002), sınıf ortamında izlenecek ahlaki ikilem süreci için Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini belirlemek, uygun bir hikâye seçmek, ısınma alıştırmaları, sunum, sorular sorma, grup çalışması hikâyeyi genişletme, kapanış etkinlikleri ve cevapların kaydedilmesi ile oluşan dokuz aşamalı bir yol daha önermiştir.

Ahlaki ikilem yaklaşımında, öğretmenin rolü ahlâki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. İkilem, iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlâki ikilemler oluşturulurken ikilemlerin su özellikleri taşımaya dikkat edilmelidir:

- İkilem, derste ele alınan konuyla ilişkili olmalıdır.
- İkilem, mümkün olduğunca somut ve basit olmalıdır.
- İkilem, öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
- İkilem, kesin ve net tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır.
- İkilem, öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanılmasına yardımcı olmalıdır (Doğanay, 2006).

Ahlaki ikilem yaklaşımında öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar bireyin ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü önemli değildir. Önemli olan, neden o çözüme ulaştığıdır. Yaklaşım, tüm okul seviyelerinde kullanılabilir (Akbaş, 2004).

1.2.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı Oliver, Newmann, Shaver, Larkins ve Metcalf tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için mantıksal düşünebilmelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi değerlerini oluşturmalarına yardım etmek amaçlanmaktadır. Yapılandırılmış mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırma bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Doğanay, 2006; Huitt, 2004).

Değerler analizi yaklaşımında odak, değerler kararının yeterliliğini değerlendirme ve öğrencilerin değer kararları alırken kullandığı süreçler üzerindedir. Bu yaklaşım tarafından kullanılan öğretim metotları genellikle sosyal değer problemlerinin bireysel ve grup çalışması, kütüphane ile alan araştırması ve akılcı sınıf tartışmaları gibi tekniklerdir. (Huitt, 2004).

Değer analiz yaklaşımına göre değer öğretimindeki süreç sekiz aşamada örgütlenmektedir:

1. Değer sorunu belirleme
2. Karşılaşılan değer sorunu açığa kavuşturma.
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme.
5. Olası çözüm yollarını belirleme.
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme.
7. Seçenekler arasından birini seçme.
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma (Doğanay, 2006).

Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde duygusal olmadan akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır ve öğrenciler kendilerine sunulan ve önerilen değerleri öğrenmelerinden ziyade, kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışmaktadır (Akbaş, 2004).

Değer analizi yaklaşımı, gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşım olduğu için hem öğrenciler örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini kazanırlar hem de bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler (Uysal, 2008). Örneğin, öğrencilerin çalmaya neden izin verilmediği konusu analiz edilebilir. Bulduğu bir cüzdanı sahibine iade eden bir öğrencinin davranışının doğru ve dürüst bir davranış olduğunun sınıf içinde belirtildikten sonra, cüzdan sahibinin parasını bulamasaydı neler olabileceğinin her

yönüyle tartışılması “Başkalarının Eşyalarını Almamalıyız.” türünden öğütler verilmesinden daha etkili ve kalıcı olmaktadır (Erden ve Akman, 1998; Gedik, 2010).

Değer analizi yaklaşımı bazı basamakları değer öğretiminin diğer yaklaşımlarına benzese de problem çözme becerilerine yönelik bir yaklaşımı olması açısından güçlü yönleri sahiptir.

1.2.1.4. Değer Açıklama / Belirginleştirme Yaklaşımı

Değer Açıklama yaklaşımı, John Dewey ve Hürmanistik kuramdan esinlenerek, Raths, Harmin, Kirchenbaum ve Simon tarafından 1966 yılında geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bireyin kendi yaşamında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır (Hunt, 1981; Thomas, 1992). Başka bir ifade ile bireylerin kişisel değerlerini belirginleştirmeleri ve gerçekleştirmeleri için akılcı düşünme ve duygusal bilincin her ikisini birden kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Huitt, 2004).

Değer açıklama veya belirginleştirme yaklaşımı 1978 tarihinde Raths, Harmin ve Simon tarafından geliştirilen üç aşama ve yedi basamaktan oluşan bir değerlendirme süreci ile değer öğretimini gerçekleştirmektedir (Straughan, 2000).

I. Bireyin İnanç ve Davranışlarını Seçmesi

1. *Bağımsız seçimler yapma:* Birey için bir şeyin değer olarak adlandırılması için yaşama yön veren seçimlerini zorlama ya da baskı altında olmadan özgürce yapması gereklidir. Çünkü zorlama ya da baskı altında yapılan seçimler, bu baskılar ortadan kalktığında devam etmeyebilir.

2. *Seçim aşamasında alternatif seçenekler oluşturma:* Birey kişisel değerlerini oluştururken alternatif seçenekler olmalıdır. Çünkü alternatif tercihler üretmek ve onları göz önüne almak, değerleri aydınlatmak/belirginleştirmek ve mükemmelleştirmek için gereklidir.

3. *Her alternatifin muhtemel sonuçlarını düşündükten sonra seçme:* Bireyin yaptığı seçimlerin hayatına mantıksal ve anlamlı bir şekilde etki etmesi için alternatiflerin her birinin sonucunu anlaması gerekir.

II. Bireyin İnanç ve Davranışlarını Ödüllendirilmesi

4. *En önemli ve değerli olarak düşünülene değer verme:* Değerleri geliştirmede, nelere değer ve önem verildiğinin farkında olunmalıdır. Bu noktada bireyin duyguları, nelerin değerli, önemli ve öncelikli olduğunu belirlemede yardımcı olurlar. Bireyin değer olarak bir şeyi benimsemesi için yaptığı seçimden mutluluk duyması gerekir. Örneğin bir insan savaşmayı seçebilir. Fakat savaşmaktan dolayı üzüntü duyabilir. O zaman yaptığı bu seçim bir değer olarak adlandırılmaz.

5. *Seçilen değeri ifade etme ve onaylama:* Kişiler tercihlerini, nelere değer verdiklerini, neler yaptıklarını diğerleriyle paylaştıklarında, sadece kendi değerlerini belirginleştirmiş olmazlar, aynı zamanda diğerlerinin de değerlerini belirginleştirmelerine yardımcı olurlar. Bunun yanında Birey yaptığı seçimleri sorulduğunda açıklamaktan çekinmiyorsa, bu seçimlerini değer olarak adlandırmak mümkündür.

III. Bireyin Değerleri ile Hareket Etmesi

6. *Seçilen değere uygun bir şekilde davranma:* Bireyin yaptığı seçimlerin değer olarak kabul edilmesi için onlarla ilgili bir harekette bulunmalıdır. Yani bireyin yaptığı bir seçimle ilgili olarak zamanını ve enerjisini harcaması gereklidir.

7. *Seçilen değere uygun davranışı tekrar etme:* Birey bir seçimle ilgili olarak yaptığı hareketi tekrar etmezse yani birey bu harekette bir kez bulunup bir daha bu hareketi göstermezse bu hareketi değer olarak adlandırılmaz. Çünkü değerler devamlılık arz etmelidir. Bu yüzden birçok farklı durumda da bireyin sahip olduğu değeri ortaya çıkarması gerekmektedir.

Değer açıklama yansız bir yaklaşımdır ve açık bir şekilde öğretildiğinde etkisinin azalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle değerler öğretilirken her düşünceye saygı göstermeli ve belli değerleri empoze etmeden çocuklara değerlerini açığa vurmalarını teşvik edilmelidir (Keskin, 2008).

Değer açıklaması, tüm yaş seviyelerinde ve konularda kullanabilir. Bu yaklaşımda özellikle grup çalışmalarına önem verilmektedir. Rol oynama, benzetim, otobiyografi, açık uçlu sorular, görüşme tasarlanmış ya da gerçek-değerlerle yüklü durumlar, kendini analiz etme alıştırmaları, duyarlılık etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup tartışması bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (İşcan, 2007). Bunun yanında bu yaklaşımda değer belirginleştirme çalışma kâğıtları da kullanılmaktadır. Değer belirginleştirme çalışma kâğıtları bir yazı, resim ya da karikatür olabilir. Bu

çalışma kâğıdındaki içerikle alakalı öğrencilere sorular yöneltilir böylece değer açıklama gerçekleşmiş olur (Doğanay, 2006).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencinin kişisel alanına girme tehlikesi, öğretmenin bir psikolojik danışman gibi hareket etmesi gereği, ahlâki ve ahlâki olmayan konuların ayrımında başarısızlık doğurabilmesi ve bütün değerlerin eşit doğrulukta olduğu varsayılması gibi noktaları açısından eleştirilen bir yaklaşımdır (Akbaş, 2004).

Değer yaklaşımı 1960-1980’li yıllarda etkili olmuş bir öğretim yaklaşımıdır. Fakat 1980’li yıllardan sonra popülerliğini kaybetmiştir (Kirschenbaum, 2000).

Değerler eğitimine yönelik olarak anlatılan dört temel yaklaşım Tablo 1.4.’te özetlenmiştir.

Tablo 1.4.

Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Amaç ve Metotları

Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Çeşitlerine Genel Bakış		
Yaklaşım	Amaç	Metot
Telkin	<ul style="list-style-type: none"> Belli değerleri öğrencilere telkin etme veya içselleştirme; Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek böylece onlar belli istenilen değerleri daha fazla yansıtırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelleme; Pozitif ve negatif pekiştirme; Alternatifleri vermek; Oyunlar ve simülasyonlar; Rol yapma
Ahlâki İkilem	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin daha üst değerler üzerine temellendirilmiş daha karmaşık ahlâki muhakeme(düşünme) modelleri geliştirmelerine yardımcı olmak; Öğrencileri değer seçimleri ve durumlarının sebepleri üzerine tartışmaya sevk etmek, sadece başkalarıyla paylaşmak için değil, öğrencilerin düşünme aşamalarını değiştirmeyi teşvik etmek için. 	<ul style="list-style-type: none"> Küçük grup tartışmaları ile ahlaki ikilem olayları; “Doğru” cevaba ulaşmanın zorunlu olmadığı göreceli yapılandırılmış tartışmaları
Analiz	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere değer meseleleri ve sorunlarına karar verirken mantıklı düşünmeyi ve bilimsel araştırmayı kullanmaya yardımcı olmak; Öğrencilere değerlerini birbirleriyle ilişkilendirirken ve kavramlaştırırken akılcı, analitik yolları (süreçleri) kullanmalarına yardımcı olmak. 	<ul style="list-style-type: none"> Kanıtlar kadar nedenlerinde tatbikini gerektiren yapılandırılmış akılcı tartışmalar; Test etme ilkeleri; Paralel (benzer) durumları inceleme; Araştırma ve tartışma

Değerler Ayrımı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerinin başkalarının değerlerinin ve kendi değerlerinin farkında olmalarına ve tanımlamalarına yardımcı olmak; • Öğrencilerin kendi değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst bir şekilde konuşabilmelerine yardım etmek; • Öğrencilerin kendi kişisel duyguları, değerleri ve davranış şekillerini akılcı düşünme ve duygusal farkındalıkları kullanarak incelemelerine yardımcı olmak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol-yapma oyunları; • Simülasyonlar; • Suni ya da gerçek değer yüklü durumlar; • Derinlemesine kendini analiz alıştırmaları; • Duyarlık (hassasiyet) aktiviteleri; • Sınıf dışı aktiviteleri; • Küçük grup tartışmaları
------------------------	--	---

Kaynak: (Akt. Keskin, 2008).

1.2.2. Dünya’da Değerler Eğitimi

Değerler doğrunun, yanlışın, ahlaki olgunlaşmanın, istek, arzu ve tercihlerin neler olduğunu açıklayarak bireylerin tatmin edici bir hayat kurmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda değer eğitiminin iki amacı vardır: Birincisi insanların daha karakterli bir hayat sürmesini ve hayatlarından memnun kalmalarını sağlamaktır. Diğeri ise toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır (Akbaş, 2004).

Günümüzde birçok çağdaş toplum bireyelerine değerler eğitiminde yaşantıya dönüştürmenin önemini fark etmişler; bu konuda okullarda yapılanmaya ve farklı eğitim yöntemleri arayışına girmişlerdir. Örneğin değerler eğitimine en çok önem veren ülkelerin başında gelen ABD’nin eyaletlerinin yarısından fazlasında karakter eğitimi teşvik edici yasalar bulunmaktadır ve 37 eyalet karakter eğitimi geliştirmesini teşvik edici federal fon almaktadır (Edgington, 2002).

Yurtdışında değerleri öğretmek için daha çok “karakter eğitimi” adı altında anasınıfından başlanıp üst kademelere kadar sistemli olarak devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program ve proje uygulanmaktadır. Bu program ve projelerden bazıları şunlardır:

1.2.2.1. Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS)

Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (Acquiring Ethical Guidelines for Individual Development); bir K-6 kişilik eğitim programı olup, 1996 yılında Weed ve Skanchy tarafından ana sınıftan altıncı sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiştir.

Programın amacı çocukların sorumlu, şefkatli, üretken vatandaşlar olabilmeleri için ihtiyaç duyacakları temel ilkeleri ve ahlaki standartları öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu programda yedi ahlaki değer üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar; değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, dikkat ve bakım, kişisel doğruluk ve sosyal sorumluluktur (Balat, 2005).

Programda beş aşamalı bir öğrenme modeli (**SMILE**) kullanılmaktadır. Bunlar:

- İlgi uyandırmak(Stimulating Interest)
- Çocukların günlük hayattaki deneyimlerinden, çocuk edebiyatından veya rol oynamalarından örnekler kullanma yoluyla genel düşünceyi ya da kavramı modellemek (**Modeling the Concept**)
- Yeni düşünceyi ya da kavramı daha önceki bilgileri ve deneyimleriyle ilişkilendirmek (**Integrating the Concept**)
- Aileyle öğrenme bağı kurmak ve ailenin aktif olmasını sağlamak (**Learning with Parents**)
- Düşüncenin veya kavramın çocuklar tarafından okul ya da evde gibi Gerçek yaşama uygulamak (**Extending into Real Life**).

Programda bütün müfredat boyunca, bu beş basamaklı öğretim modeli kullanılır ve öğretim modelinin her basamağı, okul müfredatındaki farklı ders konularını içermektedir (Leming, 1997).

Araştırma ve Değerlendirme Enstitüsü tarafından yapılan araştırmada, programın uygulandığı çocuklarda sınıf içi problemleri davranışların %250 azaldığı, etik davranışlarının ve vatandaşlık puanlarının arttığı ve bunun yanında programdaki 7. Sınıf öğrencilerinin kontrol grubu olan yaşlılarına göre alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımının %140 daha az olduğu saptanmıştır (AEGIS, 2013).

1.2.2.2.Çocuk Gelişimi Projesi (Child Development Project)

Çocuk Gelişimi Projesi; bir K-6 kişilik eğitim projesi olup, 1996 yılında Hewlett Vakfı tarafından ana sınıftan altıncı sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiştir. Çocuğun Gelişimsel Projesi, çocukların sosyal davranışlarını geliştirmek ve öğretmenlere ve ailelere yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bunun için üç genel önermeden yola çıkmıştır:

- 1) Çocukların karakter gelişiminin şekillenmesinde yetişkinler aktif ve önemli bir rol oynar.
- 2) Çocukların kendi düşünce ve deneyimleri sonucu karakterleri gelişir.
- 3) Çocukla ilgilenen yeterli aile çevresi, çocukların kendilerine ve çevrelerine daha hassas davranmalarını sağlar (Huitt, 2004).

Çocuk Gelişimi Projesi dört temel değer üzerine odaklanmıştır. Bunlar doğruluk, başkalarına ilgi ve saygı, yardımseverlik ve sorumluluk olmak üzere dört temel değer olup; aynı zamanda sosyal beceriler üzerinde de durulmaktadır. Bu projedeki sınıf uygulaması beş bileşenden oluşur:

- Öğretmen gönüllü yardımseverlik davranışlarını vurgular ve çocuklara aktarır,
- İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri yapılır,
- Diğerlerine karşı saygı, duyarlılık ve onları anlama konuları çocuk edebiyatı ve sınıf içi olaylar kullanılarak geliştirilir,
- Yardımlaşma ilişkilerine çocuklar katılır.
- Çocuk merkezli gelişimsel disiplin kullanılarak öğrencilerin ahlaki muhakeme yeteneği ve kendini kontrol becerisi desteklenir.

Bu sınıf uygulamasının yanında proje, hem topluma ait olma duygusu üzerinde yoğunlaşan okul çapında bir programı hem de aile içi değerlerin paylaşılmasını destekleyen bir ev programı içermektedir (Balat ve Dağal, 2006).

Projenin sonuçlarına dair yapılan araştırmalarda; bu projenin eğitim programında yer alan çocukların, birbirlerine daha yardımsever, daha işbirlikçi, daha şefkatli ve daha teşvik edici davrandıkları, daha sorumluluk sahibi oldukları, demokratik değerlere daha çok uygun davrandıkları ve bilişsel ve sosyal problemleri çözme becerilerinde diğer yaşlıtlarına göre daha iyi oldukları görülmüştür (Child Development Project, 2013).

1.2.2.3. Zürafa Kahramanlar Projesi (Giraffe Heroes Project)

Zürafa Kahramanları Projesi, 1984 yılında Amerika Manhattan'da yazar ve gazeteci olan Ann Medlock tarafından anasınıfından on ikinci sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiştir. Projede cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir (Balat, 2005).

Proje, cesaretliliği, merhametliliği ve aktif vatandaşlığı teşvik eden, hikâye merkezli bir içeriğe sahiptir. Programın içeriği “her kültürde insanlar hikâyeleri rehber olarak alır” tespitinden ve Kuzey Tayland’taki Padaung kabilesinde toplumun iyiliği için boyunlarını uzatan bireylerin (zürafalar) anlattığı 800’den fazla hikâyeden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Projede çocukların bu kişilerle karşılaşması videodan izleme, kitap ya da kâğıttan okuma veya bir zürafanın sınıfa gelerek hikâyesini anlatması şeklindedir. Bu hikâyelerle, değerleri öğretmede insanları bölen tartışmaların içinden geçildiği ve çocukların kalplerine erişildiği savunulmaktadır. Projede yetişkinlerin çocuklara ne yapacaklarını söylemeleri yerine, çocuklar hikâyeleri dinleyerek ve rol alarak değerleri içselleştirilmesi sağlanır (Balat ve Dağal, 2006).

Projede karakter eğitimi ve yurttaşlık sorumluluğu; küçük yaş grupları için “Voices in Hope” ve büyük yaş grupları için “Stick your Neck Out” adlı edebi çalışmalar aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan hikâyelerin tümü gerçek insanlardan uyarlanmıştır. Projedeki öğretim rehberleri K-2, 3-5, 6-9 ve 10-12 yaş olmak üzere sınıflandırılmıştır. Her kademedeki öğretim metodu üç temel basamaktan oluşmaktadır. Bunlar “Hikâyeyi Dinle”, “Hikâyeyi Anlat” ve “Hikâye Ol” olarak adlandırılmıştır (Giraffe Heroes Project, 2013).

“Hikâyeyi Dinle” basamağında materyaller içerisinde yer alan zürafalardan birisinin hikâyesi izlenir ya da dinlenir. “Hikâyeyi Anlat” basamağında çocuklardan okullarında, ailelerinde veya toplumlarında gördükleri gerçek kahramanlar arasından bir kişiyi seçip tanıtmaları ve o kahramanın hikâyesini paylaşması istenir. “Hikâye ol” basamağında ise çocuklar kahramanın kendisi olurlar. Çocuklar kendi hikâyelerinde toplumlarındaki ilgilendikleri bir sorunu tanımlarlar ve bu soruna çare olması için bir hizmet projesi hazırlarlar (Uysal, 2008).

1.2.2.4. Lions Quest Programı (Lions Quest Program)

Lions Quest Programı; bir K-12 kişilik eğitim programı olup, uluslar arası “Lions” kulüplerinin kuruluşu tarafından ana sınıftan beşinci sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiştir. Programda çocuklara, duyarlı ve tutarlı bir çevrede, iyi bir vatandaş olma ve yaşam için gerekli becerileri, eğitimciler, toplumun üyeleri ve ailelerle birlikte öğretmek için tasarlanmıştır. Programın içeriğinde dört temel alandaki

değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bunlar; iç disiplin, sorumluluk, adil davranış ve diğerleriyle başa çıkmadır (Balat, 2005).

Lions Owest Programı; Büyüme Becerileri (K-5), Adolesans Becerileri (6-8) ve Hareket Becerileri (9-12) olmak üzere üç ayrı öğretim rehberinden oluşmaktadır. Okul iklimini güçlendirerek ve çocukların gelişimlerini olumlu etkiler bırakmayı amaçlayan programın içeriğinde şu amaçlar yer almaktadır:

- Gruplar için öğrenme merkezleri yaratmak
- Okula yönelik uygun davranışları arttırmak
- Dürüstlük, sorumluluk, doğruluk, nezaket ve cesaret gibi temel etik değerleri kazandırmak
- Eleştirel düşünmeyi geliştirmek
- Çocuklar arasındaki pozitif sosyal davranışları kazandırmak
- Okullarda karakter eğitimini yaygınlaştırmak
- Gençlere hedef koymayı öğretmek (Lions Owest, 2013).

1.2.2.5.S.T.A.R. Programı (S.T.A.R. Program)

S.T.A.R. Programı (Success Through Accepting Responsibility), bir K-12 kişilik eğitim programı olup, 1963 yılında kurulan Jefferson Merkezi tarafından anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiştir. Programda etnik, kültürel ve dini sınırların ötesinde, temel değerlerin sistematik öğretimine odaklanılmıştır. Bu değerler, dürüstlük, saygı, sorumluluk, doğruluk, cesaret, duyarlılık, adalet ve nezaketi içermektedir (Uysal, 2008).

Programda değerler kazanılırken ve problem çözerken dört aşamalı bir öğrenme modeli (**S.T.A.R.**) kullanılmaktadır. Bunlar: Dur (**Stop**), Düşün(**Think**), Eyleme Geç(**Act**) ve Tekrar Et (**Review**). S.T.A.R. Programı, her okuldaki öğrenci davranışlarında güçlü bir olumlu etkiye sahip olan, hedeflerine ulaşma ve iyi bir vatandaş olma konusunda yol gösteren, edebiyat merkezli, etkili bir sosyal beceri programıdır. Kullanım kolaylığı ve uyumluluğu, onun başarısında önemli bir yere sahiptir (Jefferson Center, 2013).

Harrington, Giles, Hoyle, Feeney ve Yungbluth (2001) S.T.A.R. programının etkililiğini araştırmak amacıyla programı alan 1655 öğrenciye uyguladıkları öntest,

son test ve 1 yıllık izleme anketleri sonuçlarına göre programın özellikle problem çözme davranışları konusunda etkili bir program olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

1.2.2.6.Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education)

Yaşayan Değerler Eğitimi; ALİVE (Association for Living Values Education International) tarafından hem 3-14 yaş arası çocuklar için hem de yetişkinler için geliştirilen ve UNESCO tarafından desteklenen geniş kapsamlı bir programdır. Avrupa, Afrika, Orta Doğu, Asya ve Amerika'da 60'tan fazla ülkede uygulanan bu küresel program; eğitimcilere, destekçilere, ailelere ve bakıcılara evrensel değerleri keşfetme ve geliştirmelerinde yardımcı olmada eğitim, pratik yöntemler ve çok çeşitli deneyimsel değerlerle ilgili aktiviteler sunmaktadır (Living Values Education, 2013).

Programın amacı; bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ruhsal unsurlardan oluştuğunu göz önünde bulundurarak, kişinin bütününe gelişmesi için gerekli yönlendirici ilke ve araçları sağlamaktır (Gökçek, 2007).

Programda barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, özgürlük ve bütünlük olmak üzere 12 temel yaşayan değerle ilgili aktiviteler içermektedir. Bunun yanında resmi ve resmi olmayan yerlerde kullanılan, savaştan, depremden etkilenen çocuklar için ve sokak çocukları için hazırlanmış özel materyalleri de bulunmaktadır (Balat ve Dağal, 2006).

1.2.2.7.Çocuklar İçin Etik Müfredatı (Ethics Curriculum for Children)

Çocuklar İçin Etik Müfredatı (Ethics Curriculum for Children) ; 1986 yılında Amerika'da Heartwood Enstitüsü'nün kurucularından Eleanore Childs ve küçük bir öğretmen grubu tarafından anasınıfından sekizinci sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş bir kişilik eğitimi programıdır. Heartwood Etik olarak da bilinen bu eğitim programı çok kültürlü, bütün dünyadan klasik çocuk hikâyelerini kullanan edebiyat temelli bir karakter eğitimi programıdır (LeBlanc, 2007; Uysal, 2008).

Programın amacı evrensel değerleri sunmak, ahlak okuryazarlığını ve ahlakî muhakemeyi teşvik etmek ve öğrencilerin içten ve dıştan gelen düşünceleri birbirinden ayırt etmelerine yardımcı olmaktır. Programın içeriğinde saygı, cesaret, adalet, umut,

sevgi, sadakat ve dürüstlük olmak üzere yedi temel değer ele alınmıştır (Balat ve Dağal, 2006).

Heartwood Etik; karakteri inşa etmenin yanında okuldaki zorbalığı azaltma ve disiplini sağlama açısından da kapsamlı bir programdır. Bunun yanında program içindeki dil, sanat, sosyal bilimler ile ilgili etkinlikler için getirdikleri akademik standartlar ile de hem ilkokul hem de ortaokul müfredatında ideal noktalara ulaşmaktadır (Heartwood Ethics, 2013).

1.2.2.8.Öncelikli Proje (Project Essential)

Öncelikli Proje; Tell Enstitüsü tarafından anasınıfından on ikinci sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş okul temelli bir kişilik eğitimi programıdır. Programın amacı erken yaştaki çocukların kendilerine değerlerini anlamalarını sağlayacak anahtar davranışları, yetenekleri ve değerleri öğretmektir. Küçük yaşta kendine değer vermenin geliştirilmesiyle gençlerin intihar, zararlı alışkanlıklar ve gebelik gibi sorunların ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir (Balat ve Dağal, 2006).

Öncelikli Proje dünyamızı daha yaşanabilir bir hale getirecek çocukların becerilerini, tutum ve davranışlarını geliştirmesine yardım etmek için tasarlanmıştır. Bu program içinde çocuklar sorumluluklarını kabul etmeyi ve yerine getirmeyi; bütün insanların haklarına saygı göstermeyi; öz disiplin ve iradesini kullanmayı; nedenleriyle ve nasıllarıyla öğrenmektedirler. Bunun yanında çocuklar programda empati, hedef oluşturma, gözlem ve hoşgörülü olma gibi becerileri de kazanmaktadır (Project Essential, 2013).

1.2.2.9.Karakter Eğitimi Müfredatı (Character Education Curriculum)

Karakter Eğitimi Müfredatı; 1996 yılında Karakter Eğitimi Enstitüsü tarafından okul öncesinden dokuzuncu sınıfa kadar kullanılmak üzere geliştirilmiş bir eğitim programı olup, çocuklara evrensel on iki değeri öğretmek üzerine odaklanılmıştır. Bunlar; onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitlik değerleridir. Program bu değerleri kapsayacak şekilde on bir üniteden oluşmaktadır. Programın öğretiminde, tartışma, rol oynama, küçük

gruplar oluşturma ve soru sorma tekniği uygulanmakta olup, en çok üzerinde durulan teknik tartışma tekniği olmaktadır (Balat ve Dağal, 2006).

Programda çok detaylı bir öğretme ve öğrenme modeli bulunmamaktadır. Bunun yerine kişiliğin bileşenleri üzerinde duran bu program, kişiliğin bilgi, duygu ve eylem olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ve değer öğretiminde bu bileşenlere yönelik planlamalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir (Balat, 2005).

1.2.2.10.Karakter Önemlidir (Character Counts)

Karakter Önemlidir; 1992 yılında Amerika Colorado'da Josephson Enstitüsü tarafından desteklenen bir kişilik eğitimi programıdır. Program kapsamında ahlak bilimi öncülerinden bir grup, öğretmenler ve gençler konusunda uzman kişiler dini, politik ve sosyoekonomik farkları aşarak ortak etik değerleri oluşturmak için toplanmışlardır. Bu grubun çalışmaları ile "Six Pillars of Characters" adı verilen altı evrensel değer belirlenmiştir. Bu değerler dürüstlük, saygı, sorumluluk, güvenilirlik, duyarlılık ve vatandaşlık değerleridir.

Günümüzde en sıklıkla kullanılan karakter eğitimi programlarından biridir (Character Counts, 2013).

1.2.2.11.Pozitif Eylem (Positive Action)

Pozitif Eylem; 1982 yılında Carol Allred tarafından anasınıfından on ikinci sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş bir kişilik eğitimi programıdır. Programın amacı, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olumlu hareketlerini geliştirmektir. Program bu amaç için öğretmenleri, idarecileri, diğer personeli, ebeveyni ve okulun içinde bulunduğu topluluğu uyumlu olacak şekilde düzenlemektedir (Uysal, 2008).

Program her biri eğitim için önemli olan ve birlikte kullanılıncaya etkili olan beş yapı taşından oluşmaktadır. Bunlar

- 1) Programın felsefesi (Eğer pozitif eylemlerde bulunursak kendimizi iyi hissederiz. Bunun içinde okulda ve hayatımızda ne yaptığımız esastır.)
- 2) Konunun oluşturulması (Bireyleri kendilerini iyi hissettirecek pozitif şeyler yapabilmesi için konular Kendini algılama, Beden ve akıl için pozitif eylem,

Sorumluluğunu yönetme, Kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına öyle davranma, Kendine doğruyu söyleme, Sürekliliğini sağlama ve Tekrar etme olarak oluşturulmuştur.)

- 3) Sınıf içi ders programı (Programda küçük yaş grupları için Pre-8 araç seti, beşinci sınıftan ortaokul öğrencilerine kadar da yüksek okul araç seti kullanılmaktadır.
- 4) Okul iklimi programı (Programdaki etkinlikler okul içi derslerle kaynaştırılarak dinamik ve pozitif bir öğrenme ortamı sağlanabilir.)
- 5) Aile ve Toplum programı (Aileler ve toplum içindeki kişiler programa dahil olmaları için teşvik edilerek çocuk için işbirliği sağlanır).

Şuana kadar bu programı yaklaşık 13,000 ev, okul ve birçok toplumsal kuruluş yararlanmıştır ve programın kullanımının yayılması halen devam etmektedir. (Positive Action, 2013).

1.2.2.12.Duyarlı Sınıflar (Responsive Classroom)

Duyarlı Sınıflar, Northeast Çocuk Vakfı tarafından ilkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş olan bir kişilik eğitimi programıdır. Program çocukların kendilerine ve çevrelerine duyarlı olmalarını öğreten sosyal bir içeriğe sahiptir. Bu doğrultuda programın yedi temel prensibi bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Sosyal içerik akademik dersler için çok önemlidir.
- 2) Çocukların ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiği daha önemlidir.
- 3) En büyük bilişsel gelişim sosyal etkileşim ile gerçekleşir.
- 4) Başarılı bir akademik ve sosyal hayat için çocukların işbirliği, sorumluluk, empati ve öz denetim becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.
- 5) Çocuklar bireysel, kültürel ve gelişimsel olarak öğrettiklerimiz çocukları bilmek kadar öğrettiklerimizin kapsamını da bilmek önemlidir.
- 6) Çocukların eğitimi için aileler verilen eğitimin ne olduğunu bilmelidir ve ailelerle birlikte çalışılmalıdır.
- 7) Yetişkinlerin okulda birlikte çalışması aynı zamanda bireysel bir yeterlilik de olan yetişkin hayatında toplumsal uyumun olumlu yönde değişmesini sağlar (Responsive Classroom, 2013).

Duyarlı Sınıflar, günlük sınıf hayatının bir parçası olan akademik ve sosyal becerilerin öğretiminin odak noktası çocuk merkezli sınıf yönetimi olan bir yaklaşımdır.

Günlük eğitim programı sabah toplantısı, sınıf organizasyonu, kurallar ve mantıkî çıkarımlar, rehberli keşif, akademik seçim, değerlendirme ve raporlama olmak üzere yedi bileşenden oluşmaktadır (LeBlanc, 2007).

Duyarlı sınıfların etkililiği ile ilgili Virginia Üniversitesi'nden Kaufmann 2008-2011 tarihleri arasında duyarlı sınıflar eğitimi alan 2900 öğrenci ve 350 öğretmen ile bir araştırma yapmış, araştırma sonuçlarına göre bu öğrencilerin başta matematik dersleri almak üzere akademik başarılarında artış olduğu ve sosyal becerilerinin daha iyi olduğu, öğretmenlerin de daha çok işbirliği içinde oldukları ve okula karşı olumlu düşüncelerde oldukları saptanmıştır (Responsive Classroom, 2013).

1.2.2.13. City Montessori Okulu (City Montessori School)

City Montessori Okulu, 1959 yılında Hindistan'da Jagdish Gandhi ve eşi Bharti Gandhi tarafından okul öncesinden on ikinci sınıfa kadar olan çocuklar için kurulmuştur. Programın amacı dünya barışı ve bütünlüğü için gereken evrensel değerleri çocukların doğuştan gelen ruhsal kapasiteleri ile temel oluşturarak kazandırmaktır. Bu evrensel değerlerde güvenilirlik, sorumluluk, şefkat, alçak gönüllülük, cesaret, nezaket ve saygıdır (Huitt, 2004).

Okulda uygulanan programın temelinde dört aşamalı bir öğrenme modeli (VUES) yer almaktadır. Bunlar:

- Evrensel Değerler (Universal Values)
- Küresel Düşünme (Global Understanding)
- Herşeyi Mükemmel Yapabilme (Excellence in all things)
- İnsanlığa Hizmet Etme (Service to Humanity) (City Montessori School, 2013).

1.2.2.14. Hyde Okulu (Hyde School)

Hyde Okulu, 1966 yılında Bath'da bir matematik öğretmeni olan Joseph Gauld tarafından dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan öğrencilerin yetenek çaba ve karakterlerini geliştirmeye yönelik bir eğitim almaları amacıyla kurulmuştur.

Okul programındaki akademik dersler, zorunlu sportif aktiviteler, topluma hizmet uygulamaları ve öğretmene olan güçlü bağlılık gibi noktalardan dolayı geleneksel bir model gibi görünse de, odak noktasında "her çocuk, kendine özgü,

mükemmel olabilecek bir potansiyelle dünyaya gelir' temel düşüncesi yer almaktadır ve gençlerin potansiyellerini çok yönlü bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hyde School, 2013).

Hyde okulunda uygulanan karakter eğitimi programına cesaret, dürüstlük, başkalarına ilgi, merak ve liderlik olmak üzere beş temel değer yerleştirilmiştir. Programın hedeflerine baktığımızda;

- 1) Öğrencilere kim olduğunu ve gelecekte olmak istediği yerlere dair nelerin gerekli olduğunu bulmalarına yardımcı olmak
- 2) Öğrencileri hayatta büyük hedefler koyabilmeleri için motive etmek
- 3) Öğrencilerin yaptıkları bütün çalışmalarında mükemmelliğe yönelik devamlı gelişme göstermesini sağlamak
- 4) Esas öğretmen olarak ebeveynleri güçlendirmek ve eğitime dâhil etmek gibi hedeflerin olduğu görülmektedir (Uysal, 2008).

Hyde okulunda uygulanan programın etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalarda bu programda eğitim gören çocukların %90'nın diğer yaşlıtlarına göre özsaygılarının ve özgüvenlerinin daha gelişmiş olduğu ayrıca buradan mezun olan öğrencilerin %98'nin dört yıllık üniversitelerde eğitimlerine devam ettikleri saptanmıştır (Huitt, 2004).

Görüldüğü üzere, dünyada temel değerleri kazandırmaya çalışan çok sayıda karakter eğitimi programı faaliyet göstermektedir. Yukarıda adı geçen karakter eğitimi programları ve bu eğitimleri veren kuruluşların kazandırmaya çalıştığı temel değerler Tablo 1.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 1.5. incelendiğinde karakter eğitimi programı adı altında birçok değer çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Tablodan da görüldüğü üzere “Hangi değerler kazandırılmalı?” sorusunun evrensel bir yanıtı bulunmamaktadır. Yani çocuklara kazandırılacak “doğru” değerlerin seçimi toplumlara veya topluluklara göre değişken olabilmektedir (Balat ve Dağal, 2006).

Hangi değerlerin çocuğa kazandırılması gerektiği veya çocuğun yaşantısında hangilerinin daha öncelikli olduğu konusunda fikir birliği olmadığından dolayı değerler eğitimi ile ilgili problemler kaynaklanabilmektedir.

Son 20 yıl içerisinde karakter/değerler eğitimi uygulamalarının olumlu ve etkili örnekleri bulunmasına rağmen, yurtdışında uygulanan değerler eğitimi programları hakkında çok ciddi eleştiriler de mevcuttur. Bu eleştirilere baktığımızda;

- Değerler eğitimi programlarının amaçlarının pratik ve popülist faydalar sağlamak üzerine kurulması
- Değerler göreceli olduğu için hangi değerlerin kazandırılacağı konusunda birlik olunmaması
- Değerler eğitimi programlarındaki öğrenme teorilerinin ne olduğunun belli olmaması
- Bireyin ortaya çıkan davranışından sadece kendisinin sorumlu tutulması ve yöneticilerin bu davranışlardan etkilerinin göz ardı edilmesi
- Çok kültürlü toplumlarda egemen kültürün değerlerine yönelik değerlerin eğitiminin verilmesinin alt kültürdeki bireylerin değerlerinin asimile olmasına neden olması
- Değerler eğitiminde çocuğun ailesinin benimsemediği değerlerin öğretilmesi sonucunda çocuğun ailesi ve okulu arasında kalması
- Karakter eğitimi programı için okulda ayrılacak zamanın açık ve net olmaması gibi eleştirilerin yapıldığı görülmektedir (Pamuk, 2007).

Uygulanan bir değer eğitimi girişiminin işe yarayıp yaramadığını bilmek çok önemlidir. Çünkü eksiklikler bilindikçe en doğru ve kalıcı şekilde bireylere değerleri kazandırmak gerçekleştirilebilir. Değerler eğitimi ile ilgili birçok program ve eğitim önerileri sunulmasına rağmen, uygulanan değerler eğitimi ile ilgili çıktıları ve uygulama süreçlerini değerlendirilmesi için gereken ölçme araçları ve standartlar konusunda eksiklikler olabilmektedir.

İşte bu nedenlerden dolayı Karakter Eğitimi Ortaklığı (CEP) bir karakter eğitiminin etkililiğini ölçerken göz önünde bulundurulması gereken 11 temel kalite standardını şu şekilde belirlemiştir:

1. Karakter eğitimi iyi bir karakterin temelinde etik değerler vardır.
2. “Karakter” düşünce, duygu ve davranışın tümünü kapsayarak tanımlanmalıdır.
3. Etkili karakter eğitimi bilinçli, kapsamlı ve ileriye yönelik bir yaklaşımla oluşturulmalıdır.
4. Okul duyarlı bir toplum yaratmalıdır.
5. Karakteri geliştirmek için öğrencilere ahlaki davranışlar göstermesi için imkân sağlanmalıdır.
6. Etkili karakter eğitimi bütün öğrenenlere saygı gösteren ve onlara başarılı olmalarında yardımcı olan, anlamlı ve ilgi çekici akademik bir müfredat içermelidir.
7. Karakter eğitimi öğrencilerin iç motivasyonlarını geliştirmek için çaba sarf etmelidir.
8. Okul personeli ahlaki topluluğun olması için sorumlulukları paylaşmalıdır ve öğrencilerin eğitiminde temel değerlere bağlı kalmaları için çabalamalıdır.
9. Karakter eğitimi için personel ve öğrencilerden ahlaki liderlik gerekmektedir.
10. Karakter eğitiminde karakter oluşturma sürecinde aileleri ve topluluk üyelerini ortak olarak çalışır.
11. Karakter eğitimi, okul karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin çalışmasını, öğrencilerin iyi karakteri açıkça gösterme derecelerini değerlendirir/ölçer.

Bu standartlar, okullara ve eğitim bölgelerine, tek başına uygulanabilen bir değerlendirme aracı sağlamak için hazırlanmış ve Milli Karakter Okulları (National Schools of Character) ödülleriinde puanlama kriteri olarak kullanılmaktadır (Uysal, 2008).

Karakter eğitimi adı altında geçen değerler eğitimi ile ilgili dünyada yapılan tüm çalışmalarda yapılan düzenlemelerle verilecek değerler konusunda evrensellik katılmaya çalışılmışsa da bilinçli toplumlarda halen toplumdan topluma değer önceliklerin değişebileceği ve ulusal değerlerin varlığı düşünülerek değer eğitimlerinin şekillendirildiği görülmektedir.

1.2.3. Türkiye’de Değer Eğitimi

Türkiye’de bilim ve teknolojinin gelişmesi ve küreselleşmenin etkisiyle sosyal değişiminin hızlı olması, değerleri de hızla değiştirmektedir. Sosyolojik açıdan toplumsal değerlerin değişiminin hızlı olması Türkiye’nin değerler sistemini de etkilemektedir (Durmuş, 1996).

Günümüz Türkiye’sine baktığımızda, Avrupa Birliği’ne uyum süreci başlığı altında ulusal değerlerin alt üst edildiği, insan hakları kavramının dejenere edildiği ve “geleceğin Türkiye’sinin ihtiyaç duyduğu kuşakları yetiştirme” konusunda sıkıntılar yaşandığı görülmektedir (Gözütok, 2010).

Avrupa Birliği’ne üyelik perspektifiyle önemli reformlar yapılmasına ve anayasal düzenlemelere rağmen, hak ve özgürlüklerle ilgili ihlallerin azalmadığı, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporlarında Türkiye’nin sonlarda yer alması ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ne (AİHM) gelen başvurulardan açıkça anlaşılmaktadır. AİHM raporlarına göre 2010 yılında 278 dava ile en fazla mahkûm olan ülkeler arasında ilk sırada yer alan Türkiye, 356 mahkûmiyet kararı ile 2009’da da ilk sırada yer almıştır (Gözler, 2010).

Bunun yanında 2011 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler Kalkınma Raporu’na (UNDP) göre 2010-2011 yılları arasında insani gelişme endeksleri (İGE) bakımından Türkiye’nin 92. sıra ile alt sıralarda yer alması (UNDP, 2011) ve AB İlerleme Raporlarındaki eksikliklerimiz Türkiye’de değerlerin içselleştirmesinde ve eğitiminde sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde, bir değerler eğitimi programı yer almamaktadır. Bununla beraber bazı özel okulların rehberlik birimleri tarafından hazırlanan karakter eğitimi programları ile değerler eğitimi verildiği görülmektedir (Gökçek, 2007).

Belli bir değerler eğitimi programı olmamasına rağmen, toplumsal ve evrensel değerleri kazandırmak amacıyla Türkiye’de eğitim boyutunda bazı yasal düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu yasal düzenlemeleri incelediğimizde karşımıza ilk olarak 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkmaktadır.

1739 Sayılı Milli Eğitimi Temel Kanunu’nun genel amaçları arasında Türk milletinin tüm fertlerini iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesi hedefine yönelik olarak Türk milli değerlerinin eğitimi 2. madde birinci fıkrasında şöyle belirlenmiştir:

Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Görüldüğü gibi bu madde ile Türk Milli eğitiminin ulusal değer temelini tanımlayarak öğrencilerden milli ve kültürel değerlerini koruyarak Türk milletini çağdaş toplumlar arasına taşımayı hedefleyen örnek vatandaşlar olmalarına değinilmektedir. Demokrasiyi, bağımsızlığı, vatan sevgisini, ulusallığı ve benzeri değerleri hedefleyen Türkiye Cumhuriyeti'nin küçük yaşlardan başlayarak yurttaşlarına ulusal değerleri öğretmek zorundadır. Bu konuyu Atatürk de “Okul, genç kafalara insanlığa saygıyı, ulusu ve ülkeyi sevmeyi, şerefi, bağımsızlığı öğretir.” sözü ile vurgulamaktadır (Gözütok, 2010).

Bunun yanında yine 1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları arasında yer alan 2. Maddenin ikinci fıkrasında da çocuklara kazandırılması hedeflenen toplumsal değerler şöyle belirlenmiştir:

Beden, zihin, ahlak, 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 yetiştirmek (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türk Milli eğitimin bu madde ile toplumsal değer temelini tanımlayarak bu amaçlara yönelik bireylere kişisel, insan ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı bakımından genel bir bakış açısı sunmaktadır.

Milli Eğitimin genel amaçlarında bahsedilen niteliklere sahip bireyler yetiştirme amacıyla değerlerin öğretimi her kademedeki örgün ve yaygın öğretim kurumları yönetmeliklerinde ve Milli Eğitim Şuralarında da yer almaktadır. Örneğin Eylül 2003 tarih ve 2552 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ilköğretimin amaçları arasına “Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini

tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini, bu değerlere saygı duymalarını sağlamak” maddesini koyarak değerlerin öğretiminden bahsedilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003).

18. Milli Eğitim Şurasında da değerler eğitimi ile ilgili birçok karar alınmıştır. Bu kararlara baktığımızda, öğretim programlarında değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerleri farkındalık kazandırarak öğretilmesi, değerler eğitimine okul öncesinden başlanılarak her kademedede yer verilmesi, öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulması gerektiği ve tüm eğitim öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik eğitim programı ve materyal geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2010).

Bunun yanında 2005 Eylül ayından itibaren uygulamaya giren ilköğretim programında “*Bireysel ve ulusal değerlerin, küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı*” gerekçesiyle değerler, ders planlarının kazanımlar ve beceriler kısmına eklenmiştir. Ayrıca programda, disiplinler arası yaklaşım ile dersler arası kazandırılması hedeflenen değerler de verilmiştir (Çağatay, 2009).

DPT’nin (2009) yayınladığı 2007-2013 yılları arasını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda önümüzdeki yıllar için eğitimle yetiştirilecek insanı; “insan haklarına saygılı, yaşama sevinci taşıyan, yardımlaşmayı önemseyen, sorumluluk sahibi, özgür düşünceli, çevreye duyarlı, ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş, kendi değerlerini savunan, üretken ve iyi bir vatandaş” olarak öngörmüştür. Benzer olarak 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Faaliyet Planında (2009) eğitim yoluyla bireylere toplumsal farkındalıklarının kazandırılarak hayat boyu öğrenme kültürünü kazandırmak hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı değerler eğitimini yaygınlaştırmak için Eylül 2010 tarih ve 2010/53 sayılı “Değerler Eğitimi Genelgesi” yayınlamış bu genelgeye göre okul öncesinden ortaöğretim kademesine kadar tüm kademelerde öğrencilerin milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını sağlamak amacıyla okullarda değer eğitimine yönelik etkinliklere yer verilmesine karar verilmiştir. Değerler eğitiminde kazandırılması düşünülen değerlere genelgede yer verilmiştir. Bu değerleri ve değerlerin işleniş sırasını değiştirme yetkisi Değerler Eğitimi İl Komisyonlarına bırakılmıştır (MEB, 2013).

Değerler Eğitimi Genelgesi'ne göre ele alınması ön görülen değerler şunlardır:

- Sevgi
- Sorumluluk
- Saygı
- Hoşgörü- duyarlılık
- Özgüven
- Empati
- Adil olma
- Cesaret, liderlik
- Nazik olmak
- Dostluk
- Yardımlaşma, dayanışma
- Temizlik
- Doğruluk, dürüstlük
- Fedakârlık
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsız ve özgür düşünebilme
- İyimserlik
- Estetik duyguların geliştirilmesi
- Misafirperverlik
- Vatanseverlik
- İyilik yapmak
- Çalışkanlık
- Paylaşımçı olmak
- Şefkat - merhamet
- Selamlaşma
- Alçakgönüllülük
- Kültürel mirasa sahip çıkma

Yine değerler eğitimi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığının yürüttüğü projelerde bulunmaktadır. Bunlardan en kapsamlı olan 2008 yılında başlatılan değer eğitimi projesidir. Bu proje ile öğretmen-öğrenci-aile ilişkilerinin olumlu olarak geliştirilmesi, öğrencilere akademik başarının yanında ahlaki davranışların da önemli olduğu bilincinin geliştirilmesi ve kültürel değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Proje kapsamında belirlenen değerlerden her ay belli değerler ele alınarak sınıf öğretmenleri sorumluluğunda etkinliklerle işlenmektedir. Halen devam eden projeye valilikler vcd ve kitap setleri ile desteklemekte, her il belirlenen değerleri kullanarak kendi değer eğitimi programını oluşturup uygulamalarını gerçekleştirmektedir (Öztürk, 2011).

Değerler Eğitimi Projesi ve Değerler Eğitimi Genelgesi ile birçok İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Duyarlı Sınıflar Projesi (Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü), EDEP (Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü) ve Sevgi Kardelenleri (Karaman İl Milli Eğitim müdürlüğü) gibi örnek projeler uygulanmaktadır.

Bununla beraber Milli Eğitim Bakanlığı tüm illerde uygulanmak üzere projelerde sürdürülmektedir. Örneğin 2011 tarih ve 2011 sayılı demokrasi Eğitim ve Okul Meclisi Projesi ile okul ortamlarında demokrasi değeri ve yurttaşlık konusunda eğitim verilmesi amaçlanmıştır.

Yine 2011 tarih ve 1458 sayılı Gönül Köprüsü Projesi ile farklı illerde yaşayan çocuklar arasında sevgi, arkadaşlık ve paylaşma değerlerini çocuklara kazandırmak ve farklı kültürel değerleri tanınmasına imkân sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2012 tarih ve 14401 sayılı yayınladığı Çevre Bilinci Kazandırma Genelgesi ile de her öğretim kademesindeki çocukların yaşadıkları çevreyi ve doğal zenginlikleri tanımaları ve korumaları konusunda okullarda etkinlikler yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2013).

Yasal düzenlemeler ve projeler dışında eğitim sistemimizde toplumsal değerleri kazandırmak amacı ile hazırlanmış özel bir eğitim programı bulunmadığından dolayı değerler eğitimi amaçlar ve kazanımlar halinde bazı dersler ve etkinliklerde yer verilerek eğitim programlarının içine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu konu ile ilgili Doğanay (2006), değerlerin Milli Eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer aldığını ancak nasıl öğretileceği belirtilmediği için eksik kaldığını, planlı olarak olmasa da değer eğitiminin örtük bir şekilde formal eğitimin yani eğitim programlarının içinde görülebildiğini belirtmektedir.

İlköğretim programlarında değerler, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer almaktadır (Can, 2008). Tüm bunlar eğitim sistemimizde örtük de olsa değerler eğitiminin varlığının olduğunu göstermektedir.

Okulda öğrencilere verilmesi gereken değerlerin neler olduğu, nasıl öğretilmesi gerektiği, niçin öğretilmesi gerektiği vb. soruların cevaplarının eğitim programlarında yer alması beklenmektedir (Şen, 2007). Her kademedeki eğitim programlarının “*toplumsal değerlere dayalı olma*” özelliği olmalıdır. Çünkü değerler, aileden okula, iş yerinden parlamentoya, birçok alanı etkiler. Bu etkilerin olumlu yönde olması toplumun maddî, manevî anlamda refah içerisinde olması demektir (Aral, 2008).

Türkiye’de eğitim programlarında değerlere yer verilmesi ve eğitim alanında bu konuda düzenlemelere de gidilmesine rağmen değerlerin benimsenmesinde çok kalıcı olmadığı görülmektedir. Bunun önemli bir nedeni uygulanan eğitim anlayışının ve öğretim yöntemlerinin etkisizliğinin olduğu söylenebilir (Yeşil, 2004). Değerler eğitiminde öğretim yöntemlerinin etkisiz kalması ise, değerlerin sadece bilgi boyutunun esas alınıp tutum ve davranış boyutunun genellikle göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Oysaki değerler eğitimi bütünlük içinde ve bireyin çevresi de göz önünde bulundurularak bireylere verilmelidir (E. Güngör, 2000).

Bunun yanında değerler farklı sosyal gruplar arasında değişim gösterebilmektedir. Bu yüzden bir toplumun kendine özgü değerlerini olduğu gibi alıp,

başka bir topluma aynı değerleri öğretmek sorunlar yaratabilir. Yapılan araştırmalar, Türk toplumunun kültürel boyutta, batı değerlerinden çok farklı özelliklere sahip olduğunu göstererek bu görüşü desteklemektedir. Farklı özelliklerdeki bireylere, kendileri ile tam bir uyum içinde oluşturulmamış farklı değerlerle yaklaşmak, gerçek anlamda değerlerin içselleştirmesini sağlamayabilir hatta tam tersine var olan değerlerin de yozlaşmasına neden olabilir (Turan ve Aktan, 2008).

İşte bu nedenlerden dolayı Türkiye’de her eğitim kademesinde değerler eğitimi verilirken “hangi” değerlerin “niçin” ve “nasıl” verileceği, bize ait değerler dikkat edilerek seçilmeli, hem ulusal hem kültürel hem de evrensel değerler harmanlanarak düzenlenmelidir.

1.3. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun özellikleri ve kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1983).

Ömeroğlu ve Yaflar’a (2004) göre okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir.

Gedikoğlu (2005) okul öncesi eğitimi; çocukları ana-babaya bağımlı olmaktan kurtaran, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına olanak sağlayan ve okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmelerini bir bütün olarak sağlayan eğitim olarak tanımlamaktadır. Benzer olarak Başal (2013) da okul öncesi eğitimi ilköğretime başlamadan önce çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütünlük oluşturması için uygun bir ortamın sağlandığı eğitim olarak ifade etmektedir. (Başal, 2013).

Ural (1996) okul öncesi eğitimi; çocuğun tüm gelişim alanlarını sistemli bir ortam içinde sağlayan, iyi davranışlar kazandıran ve yeteneklerinin gelişmesine

yardımcı olan eğitim evresi olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim, insan yeteneklerini geliştirmesine fırsat tanıyan en kritik eğitim dönemidir.

Zembat (1995) da okul öncesi eğitimi; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, özdenetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmek için ilkökul çağına gelene kadar çocuklara sunulan eğitim olarak tanımlamıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu okul öncesi eğitimi “mecburi ilkökul çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan isteğe bağlı eğitim” olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013).

1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişimi

Okul öncesi dönemde çocuklar bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini büyük ölçüde tamamlamaktadırlar. Bu dönemdeki gelişmeler yaşamın ileriki yıllarında oldukça önemli olmakta ve okul öncesi eğitim çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemektedir (Köksal, 2003). Okul öncesi yıllar diğer yaşam dönemlerine göre gelişimin farklı yönlerinin birbiri ile etkileşiminin en fazla olduğu dönemdir (Oktay, 2004).

Beş yaşındaki çocuk; bir yandan bireysel gelişimi açısından önemli gelişimler gösterirken bir yandan da toplumsallaşma konusunda birçok önemli adımlar atmıştır. Bu yaşta çocuklar fiziksel ve zihinsel gelişimin de etkisiyle artık kıyafetlerini kendisi rahatlıkla giyebilir, ayakkabılarını bağlayabilir, yakın mesafelere tek başına gidebilir. Bu gelişim düzeyleri sayesinde bu dönem çocuğun özgürlük duygusunu kazanması, bağımsızlığını kazanması açısından önemlidir (Fişek ve Yıldırım, 1993).

Beş yaşına gelen bir çocuk, artık soyutlama ve genellemeler yapabilir ama parça ile bütünü aynı zamanda düşünemez ve zihinsel kıyaslama yapamamaktadır (Cüceloğlu, 2010). Çocuk bu dönemde benmerkezcilikten çıkıp dili yetişkinler gibi kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar bilgi edinmek için bol bol soru sormakta, sebep-sonuç ilişkilerine dikkat etmekte ve karşılaştırma yapabilmektedir. Nesnelere özellikleri, benzerlikleri, farkları ilgisini çok çekmekte bunlar hakkında konuşmaktan hoşlanmaktadır. Bunun yanında mecazi ifadeleri kullanmaya bu dönemde başlamaktadır (Taner, 2003).

Okul öncesi dönemde kural kavramı tam olarak olmadığından işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçilen 6 yaşa kadar çocuklar ahlaki yargılarda pek bulunamazlar (Senemoğlu, 2004). Bu dönemde doğru ve yanlış hakkındaki fikirleri oldukça somuttur (Bayhan ve Artan, 2004). Bu yaş çocuğu başkalarının hakkına saygılı olma, onların duygularını paylaşmada başarılıdır (Atay, 2011).

Bu yaştaki önemli bir başka gelişme de toplumun isteklerine uyum sağlama çabasıdır. Çocuk bencillik döneminden sonra, takdir görme ve ebeveynlerinin hoşuna gitme güdüsü ile davranışlarına yön verir. İzin isteme ve yasaklanmış şeylerden kaçınma gibi davranışlar bu dönemde gelişir (İpşirli, 2011). Özellikle bu yaştan itibaren toplumsal bir birey olmaya başlamasıyla çocuk; kurallara uyan, paylaşabilen iş birliği yapan ve sorumluluk alabilen bir küçük vatandaş olmayı öğrenmektedir (Başal, 2012).

Altı yaşında çocuk; hızla değişmekte olup, beş yaşındaki uyumlu halinin yerine daha hırçın ve hareketli bir döneme girmektedir. Fiziksel yönden iyice gelişen çocuğun motor becerilerinde de olgunlaşma görülmektedir (Oktay, 2004). Karacan'a (2000) göre aynı olgunlaşma dil gelişiminde de görülmekte olup, altı yaşa gelince çocuk artık dili gramer kurallarına uygun kullanmaya başlamaktadır. Bu yaş döneminde çocuğun düşünme güçleri çok gelişmiştir, rol üstlenme ve masalımsı etkinliklere kolayca katılabilir. Bunun yanında içinde kahramanların olduğu öykülerden çok hoşlanır (Flowers, 2010).

Bu yaş döneminde çocuk, arkadaşlarıyla duygularını paylaşmaya başlar, espri yapmaktan hoşlanır. Grup etkinliklerinden çok hoşlanır ve duruma göre liderlik rolünü üstlenebilir. Bu dönemde çocukta işbirliği, dostluk, sempati duyma gibi davranışlar görülmektedir (Özen, 2001).

Çocuk bu evrede toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Yaptığı davranışlarda ve ahlaki kararlarında etrafındaki yetişkinlerin onayını alacak şekilde seçimlerde bulunur. Seçimleri doğrultusunda toplumsal kuralları öğrenirken "yasak" ve "ayıp"ları da öğrenmeye başlar (Özeri, 2004).

Altı yaşa geldiğinde çocuk, içinde bulunduğu sosyal ortamlarda yaşadığı olayların ahlaki boyutunu daha iyi kavramaya başlar. Örneğin bir oyunda hile yapıldığını fark eder, dürüst olmanın önemini kavrar (İpşirli, 2011). Ama ahlaki boyutu fark etmesine rağmen bazı durumlarda otoriteden ceza almamak için doğru davranıştan kaçabilir. Örneğin annesi görmeden sütü döktüğünde bu konuda sorumluluk almaktan rahatça kaçınabilir. Ya da kardeşi kendisinden daha fazla bardak kırdıysa onun daha suçlu olduğunu iddia edebilir (Özeri, 2004). Bu dönemde çocuk için her şey karşılıklıdır

ve göze göz dişe diş anlayışı hâkimdir. Kurallara, ihtiyacı karşıladığı sürece uyulur (İpşirli, 2011).

Bu yaşlarda çocuk kurallı grup oyunlarına yönelir. Kendisinde oyunlar oluşturup kurallar koyabilir. Özellikle hemcinsleri ile oyun oynamayı tercih eder. Sosyalleştiği ölçüde problemlerine farklı ve toplumca onaylanan çözümler bulmaya çalışır. Kendisine söylenen olumlu ve olumsuz düşünceler onun için anlamlı olduğu için başkalarının görüşlerine önem verir (Kandır, 2004).

1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değer Gelişimi ve Eğitimi

Çocuklar kendi değer yönelimleri ve içinde bulunduğu kültür ve çevrenin değerlerini anlamak ihtiyacıdadırlar. Çocukların değerler çatışmalarıyla etkili bir biçimde baş edebilmeleri ve başkalarının sahip olduğu ve kendilerinininkinden farklı olan değerlere saygılı ve toleranslı olabilmeleri için küçük yaşlarda değerlerle tanıştırılmalıdır (Uysal, 2008). Bu nedenle, değerler eğitimi okul öncesi döneminin gerekli ve önemli bir parçasıdır.

İnsanın çevresi ile uyumlu bir şekilde yaşamasının temelinde özellikle okul öncesi dönemdeki yaşantılarının etkisi söz konusudur. Çocuğa zengin uyaranlarla dolu, sağlıklı ilişkiler kurabildiği bir çevreden oluşan uyumlu bir dünya sunulması, ileriki hayatında da uyumlu bir birey olarak yetişmesinde önemli bir etkidir. Çünkü okul öncesi dönem, insanda değerlerin temellerinin atıldığı dönemdir (Oktay, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar çevrelerine ait değerlerle örülü bir yaşantıya sahiptir. Günlük deneyimlerinde çevresinden öğrendiği değerler ile çocuklar kendilerine ait değer sistemlerini oluşturmaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitim, çocuğa değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanı sunmalıdır (Turan ve Aktan, 2008).

Okul öncesi eğitimde uygulanan eğitim programı ve yasal düzenlemeler yakından incelendiğinde verilen eğitimin içinde değerler eğitimi ayrı kazanımlar olarak ele alınmasa da programın bütününde yer aldığı görülmektedir. Örneğin okul öncesi eğitimin temel ilkeleri incelendiğinde “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.” ilkesine rastlanmaktadır (MEB, 2013).

Bunun yanında 2012 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özellikleri arasında evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmesine dair bir madde eklenmiştir (MEB, 2013). Böylece çocukların farklılıklara saygı duyması, farklı özelliklerde olan bireylerle uyum içinde yaşaması, toplumsal ve evrensel değerlerini benimsemesi amaçlanmıştır. Bu da, okul öncesi eğitimde, toplumsal ve evrensel değerlerin çocuklara kazandırılmasının önemsendiğini göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar kendilerinde var olan değerleri yaşantılarında kullanmaktadır. Bu dönemde temel ahlaki kavramlardan ‐iyi‐, ‐kötü‐, ‐güzel‐, ‐çirkin‐, ‐saygılı‐, ‐sorumluluk‐, ‐adil‐ ve ‐adaletsiz‐ kavramlarını kendi değer sistemlerinde ön plana çıkarmaktadır (Vasileca, 2009).

Çocuk kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümsemekte ve kendine özgü ahlaki değer yargılarına dönüştürmektedir. Çocuklar günlük deneyimleri yoluyla kuralların neler olduğunu bulmaya çalışırlar ve bunun için gerektiğinde bilinçli yada bilinçsiz olarak sınırları zorlayabilirler (Balat ve Dağal, 2006).

Bu dönemdeki çocukların bilişsel yapıları, ahlaki gelişimin soyut kavramlarını anlayabilecek düzeyde değildir. Bu nedenle yetişkinlerin çocuğa iyi birer örnek olmaları gerekmektedir (Gökçek, 2007). Bunun yanında yetişkinler çocukların uyması gereken kuralları, nedenleri de belirterek açık bir şekilde açıklamalıdır. Ahlaki gelişimde önemli bir rolü olan empatinin çocukta gelişebilmesi için çocuğa empatik yaklaşılmalıdır. Ayrıca çocuğun günlük hayatında karşılaşabileceği ahlaki konularla ilgili tartışmalara açık olup, çocukların ahlaki değer yargılarını oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır (E. Güngör, 2000).

Değerler eğitiminde çocuğun kendine güven duygusu önemli bir noktadır. Çocuğun kendine güveni geliştirilmelidir. Bu yüzden yetişkinler çocuklara yaşlarına uygun becerileri denemeleri için fırsat tanınmalıdır (Balat ve Dağal, 2006).

Bu süreç içinde çocuğun ahlaki değer yargısının oluşmasında ve gelişmesinde aile, çevre, din ve okulun rolü bulunmaktadır (Başal, 2012). Bunlar arasında da en büyük rolü, çocuğun en çok etkileşimde bulunduğu ailesi oynamaktadır. Aile, verdiği değerler ve sunduğu yaşantılarla çocuğu toplum yaşamına hazırlayarak adeta çocuğun kendi küçük çevresi ile toplum arasında köprü görevi üstlenmektedir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010).

Her çocuk kendi ailesi, içinde bulunduğu toplumun kültürü ve yaşam deneyimleri ile özdeşleşmektedir. Kendini ifade edebilme, yeni şeyler keşfetme, güven

duyma, başarma, doğa sevgisi gibi değerleri özellikle gündelik ihtiyaçlarından hareket ederek kullanmakta ve ileriki yaşlarında değer sistemi içerisinde bunları kalıcı olarak yerleştirmektedir (Vasileca, 2009).

Okul öncesi dönemde kişilik gelişiminin temelleri atıldığı takdirde, ileriki yaşlarda da aynı yönde ilerleme olasılığı yüksek olabilmektedir. Yapılan araştırmalar da çocukluk yıllarında kazanılan davranışların ve çevreleri ile olan etkileşimlerinin yetişkinlikte; bireyin kişilik yapısını, alışkanlıklarını ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Başal, 2013).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar aileden öğrendiği değerlerle çevreden öğrenilen değerleri kıyaslayarak zihninde bunları oturtmaya başlar (Solak, 2007). Adalet, umut, sevgi, saygı, nezaket, barış gibi değerlere çocuklarda okul öncesi dönemde temellerinin atılması gerektiğinden aile bu değerleri çocuklara erken yaşta göstermelidir (Ball, 1994). Erken yaşta değerlerin öğretiminin önemini vurgulayan Eyre ve Eyre (1993) de çocukların mutluluğunun ve gelecek hayatındaki uyumunun değer öğretimine bağlı olduğunu savunmuştur.

Çocuğun arkadaşlarına ve büyüklerine saygılı olması ve onlarla uyum içinde olması çok önemlidir. Çocuklar genelde ailelerinin belirlediği standartlara uyduğundan, eğer ailesi herhangi bir işi yapmak veya insanlara saygılı olmak gibi temel değerleri uyguluyorsa çocukta bu davranışları örnek alıp uygulayacaktır (Goldstein, 2007).

Çocukta müzik, resim, çevre düzenlemesi gibi yaratıcılık ve estetik değerlerinin geliştirilmesi içinde bulunduğu toplumun kültürel şartlarla ilgili olup, genelde ailesi ve yakın çevresindeki yetişkinlerin zevk alanları ile benzerlik göstermektedir (Oktay, 2004). Çocukların özellikle ailelerinin onların yaratıcılık ve estetik duygularına etkisi araştırmalarla da kanıtlanmıştır.

Çocuğun değerleri kazanabilmesi için anne babanın iyi bir model olmasının yanı sıra, çocuklarına karşı yönelttikleri tutum ve davranışlarının da önemli olduğu bilinmektedir. Barışçıl ve demokratik bir aile ortamında değerler sevgi ve ikna gücüyle aktarıldığı için çocuğu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Balat ve Dağal, 2006). Örneğin Baldwin ve Watson'ın araştırmasında demokratik tutumla yetişen çocuklar daha girişken, yaratıcı ve bağımsız düşünebilen çocuklar olurken, otoriter tutumla yetişen çocukların daha içe kapanık ve ailelerine bağımlı kararlar aldıkları ortaya çıkmıştır (Yavuzer, 1994). Yine Bilal'in (1984) araştırmasında da anne babaların demokratik tutumlarının çocuklarının kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkilediği görülmüştür (Şahin, 2007).

Özetle anne babalar çocukların ahlaki, kişisel ve sosyal gelişimlerini tutumları aracılığı ile etkilemektedirler. Anne babalar çocuklarına doğru ve yanlışları tutumları aracılığıyla öğretmektedirler. Anne baba tutumları, gerek bir değer öğretilişle, gerekse çocuğun model alması veya taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenmektedir ve kazandığı değerler çocuğun kişiliğinin ayrılmaz parçasını oluşturmaktadır (Çiftçi, 1991; Dönmezer, 1999).

1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Değer Gelişiminde Annenin Rolü

Çocuğa tutumuyla yol gösteren, sosyal ve ahlaki kuralları ilk öğreten kişi annesidir (Çiftçi, 1991). Anneler için gerek günümüz yaşam şartları, gerekse sürekli gelişen ve değişen dünyada çocuklarına değerleri öğretmek sorumluluğu büyük bir görev haline almaktadır. Annenin değer eğitimi üzerindeki önemi özellikle bizim kültürümüzde çok daha öne çıkmaktadır.

Günümüz Türk ailelerindeki kadının yerine baktığımızda, artık kadının öğrenim düzeyinin yükselmesi, çalışma hayatına girerek evin gelirine ortak olması, erkeğin ev içindeki otoritesini değiştirmektedir. Üstelik bu otoritenin tek elden çıkması sadece yüksek öğrenim görmüş meslek sahibi kadınlarda değil, ev temizliği yapan veya fabrika işçisi olan düşük sosyo-ekonomik kadınlarda bile görülebilmektedir. Kadınların değişime iten başka faktörlerden biri de göç olgusudur. Göç ile büyük şehre gelen kadın yeni ve farklı yaşam biçimleri ve dünya görüşleri ile karşılaşır (Oktay, 2004). Yeni insanlar tanıyarak hem çevresi hem de dünya görüşü değişen kadın eşine ve çocuğuna yaklaşımı da bu doğrultuda değişebilir. Bunun yanında gelişen teknoloji ile tv, bilgisayar gibi kitle iletişim araçları ve sosyal medyanın da etkisi ile farklı hayat tarzları, değerleri ve inançları kadınlar kendi değer sistemlerine yerleştirebilir ve bunu çocuklarının değer sistemlerine de yansıtabilir. Bu yüzden annenin değer sisteminin sağlam bir şekilde oturmuş olması, en az çocuğun değer sistemi kadar önemlidir.

Okul öncesi dönemde olan bir çocuğun nasıl biri olacağı geniş ölçüde bu dönemde dünyasının nasıl olduğu ile bağlantılıdır. Bu durumda da onunla ilk bağlantı kuran kişi olarak annesi önemli bir etkidir. Annesi onun ihtiyaçlarını zamanında ve gerektiği gibi karşılıyorsa çocuğun dünya hakkındaki ilk izlenimleri de olumlu olacaktır. Dış dünyayı ilk annesi aracılığı ile algılayan bebek, annesinin duygularına son derece duyarlıdır. Örneğin annenin eşi ile tartışmasından dolayı mutsuz olması

doğrudan çocuğuna yansır (Lee, 1982). Çocuk daha o yaşlardan itibaren annesinin, olaylar karşısındaki davranışlarını gözlemleyerek bilinçli ya da bilinçli olmadan içselleştirir ve bunu kendi yaşantılarında kullanmaya başlar. Çocuk gerçek dünyada tehlikelere karşı koyabilmek için annesinin korumasına ve desteğine muhtaçtır. Annesi belli bir süreden sonra çocuğun yapabileceği her işi kendi yapmasına izin vererek bağımsız bir birey olmasına yardımcı olmalıdır (Yörükoğlu, 2002). Ancak bu şekilde çocuklar kendi düşünceleri ve değerleri olabilen bir birey olarak yetişebilmektedir.

Yapılan araştırmalarda da bireylerin ileriki yaşlarında çevresinde uyum güçlüğü çekmelerinde ve kendi düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarında, ilk yaşam deneyimlerindeki olumsuz anne-çocuk ilişkisinin etkisi olduğu ve bu ilişkinin çocuğun hayatındaki önemi kanıtlanmıştır (Oktay, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuklar iyi ve kötü alışkanlıkları bir kere kazandıktan sonra değişmesi nerdeyse olanaksızdır. Alışkanlıkların kazanılmasındaki ilk temel etkiler, annenin çocuğun bakımı ve sevgi gereksinimi gösterirken gösterdiği kararlılık, düzen ve duyarlılık sayesinde olmaktadır (Oktay, 1985). Çocuğun bu olumlu yaşantısı, bu değerleri benimsemesini ve gelecek yaşamında kullanmasını kolaylaştırmaktadır.

Okul öncesi dönemde kural bilgisi açısından çocuklar için anneleri, onların yol göstericileridir. Bunu da anneler karşılık beklemeden doğal sevgiyle yapmaktadır. Değerlerin öğrenilmesinde annenin çocuk üzerinde olan büyük etkisi de buradan kaynaklanmaktadır (Çiftçi, 1991).

Değerlerin öğrenilmesinde model almanın etkili bir yöntem olduğu literatürde sıklıkla vurgulanan bir husustur (Sarı, 2005). Çocukların model aldıkları kişiler arasında anneleri ilk sıralarda gelmektedir. Hatta bazen küçük yaşlardaki çocuklar için anneleri onların kahramanlarıdır. Bu yüzden çocuklar annelerini model alırlar, onlarla özdeşleşirler, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde yerleştirmeye çalışırlar (M. Z. Aydın, 2003). Dolayısıyla annelerin söyledikleri ve eylemleri birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar annelerinin söylediğinden çok yaptıklarının önemli olduğuna inanmaktadır ve onlara göre davranışlar kelimelerden daha yüksek sesle konuşmaktadır (Titus, 1994).

Görüldüğü gibi annenin çocuğuna olan tutumu çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir. Çocuğun annesiyle kuracağı ilişki ve kazandıracığı değerler onun ömrü boyunca kuracağı insan ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır George Herbert'in "İyi bir anne yüz öğretmene bedeldir" sözü de bu görüşü kanıtlamaktadır (Seçer ve diğerleri, 2006).

1.4. İlgili Araştırmalar

Değerler insan ile birebir ilgili olduğu için, değerler üzerine yapılan tüm çalışmalar hümanist bir bilinçle insana daha fazla yaklaşmanın önünü açmaktadır.

Şen, Alisinanoğlu ve Haktanır'ın (2003) yaptığı “Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi” adlı araştırmada, yedi yaş çocuklarının ilköğretim yaşantılarının ilk yılında ahlaki yargılarının gelişimini incelemek ve ahlaki yargılarına etki eden faktörleri belirlemek amaçlamışlardır. Ankara’da bir ilköğretim okulunun birinci sınıfına devam eden yedi yaş grubu toplam 96 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocuklara, Piaget’nin çocukların ahlak yargılarını belirleyici öykü çiftleri ile problem durumlarını içeren öyküleri araştırmacı tarafından okunmuş ve cevapları kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet değişkeninin çocukların ahlaki yargılarını önemli oranda etkilemediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra örneklem grubunu oluşturan yedi yaşındaki çocukların çok büyük bir çoğunluğunun, Piaget’nin bulgularının tersine, karar verirken yapılan işteki niyete önem verebildikleri belirlenmiştir. Çocukların büyük çoğunluğu, iki çocuktan daha iyi hareketlerde bulunmuş olanın anne baba tarafından ödüllendirilmesini doğru bulduklarını ve kötü bir şey yapıldığı zaman göksel adalet duygusunun etkisinde kalarak bunun mutlaka cezalandırılacağını düşündüğü saptanmıştır. Ayrıca kavga ile ilgili yargıda bulunurken, kız çocukların büyük bölümü güçlü olanı, erkek çocukların büyük bölümü ise güçsüz olanı haklı bulmuşlardır. Ancak yaşlı ile genç arasında yaşanan bir kavga durumu yargılandığında ise, her iki cinsiyetteki çocukların cevapları da yaşlının haklı olduğu konusunda birleşmiştir. Çocukların çoğunluğunun bir hırsızlık durumunda yargıya varırken, çalan kişinin niyetinin ne olduğunu dikkate alarak yargıda bulunduğu belirlenmiştir.

Revell (2002) ilköğretim eğitimine devam eden 700 çocukla görüşme yaptığı araştırmasında, çocukların değer eğitimine yönelik algısını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ilköğretimde yaş olarak küçük olan çocukların masallar ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile değer eğitiminin verildiğinden, bu yaşlarda farkında olmadan değerleri öğrendiklerini, daha büyük olan çocukların ise değerleri okul yaşamının bir parçası olarak gördükleri ve daha bilinçli olarak değerlere hayatlarında yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Keskin ve arkadaşları (2011) tarafından ilköğretim altıncı ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin değerleri nasıl algıladığı ve aralarında bir fark olup olmadığı

araştırılmıştır. Araştırmada 60 öğrenciye derse ait programdan seçilen değerlerin kendileri için ne çağrıştırdığı sorulmuştur. Araştırmanın sonunda sevgi, sağlıklı olma, sorumluluk değerlerinin hem altıncı hem de sekizinci sınıf öğrencileri için doğru algılandığı ama özgüven ve özdenetim değerlerinin anlamlandırılmadığı tespit edilmiştir.

Yine ilköğretim okullarındaki beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin temel etik değerlere ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya koymak amacıyla toplam 140 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde değerlerle ilgili toplumsal değerler(saygı, adalet, yardımlaşma, güvenilirlik, dürüstlük) ve kişisel değerler(kişisel temizlik, çalışkanlık, sorumluluk, hayvanları sevmeye ve koruma, doğaya saygı) olmak üzere 2 ana tema grubuna ulaşılmıştır. Yine bulgulara göre değer sıralamasına göre toplumsal değerler arasında en çok saygı değeri, en düşük dürüstlük değeri iken; bireysel değerler arasında en çok hayvanları sevmeye ve koruma, en düşük doğaya saygı değeri olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Yattıkalkmaz, 2011).

Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2011) ilköğretim 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerler arasında öğretmen ve veliler tarafından hangi değerlerin önemli görüldüğünü incelemiştir. Araştırmaya göre, çalışkanlık, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk değerlerinin öğretmenlere göre velilerin daha fazla önem duyduğu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre velilerin en önem verdiği değerler sırasıyla çalışkanlık, dürüstlük ve saygı değeri iken, öğretmenlerin en çok önem verdiği değerler sırasıyla vatanseverlik, sorumluluk ve adil olma değeri olduğu ortaya çıkmıştır. Hem öğretmenler hem de veliler estetik ve misafirperverlik değerini çok önemli bulmamışlardır.

Okuldaki öğretmenlerle yapılan bir başka çalışma olarak, “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı araştırmada öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada 183 öğretmene Schwartz’ın Değer Listesi’nin uygulanmış olup, öğretmenlerin değer yönelimleri, çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler, geniş aile tercihinde bulunan öğretmenlere göre Yeniliğe Açıklık (yaşamdan haz alma, özyönelim ve uyarım değerleri) değerlerine daha fazla, Muhafazacılık (geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri) değerlerine ise daha az önem yüklemişlerdir. Bu iki grup arasında, Özaşkinlik (evrensellik ve iyilikseverlik değerleri) ve Özgenişletim (başarı ve

güç değerleri) değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dinsel yönelim grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında, düşük dinsel yönelim grubunun yüksek dinsel yönelim grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacılık değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

Yine Gedik (2010) de araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve hangi değerleri öğrencilerine aktarmak istediklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. 295 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin değerlerini ölçmek için Schwartz'ın geliştirdiği ve Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Portre Değerler Anketi, sınıf öğretmenlerinin aktarmak istediği değerleri ölçmek amacıyla Demirutku'nun (2007) Değer Aktarımı Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişisel değerlerinde en yüksek Evrensellik, en düşük Güç değerine önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine en çok aktarmayı istedikleri değer Başarı, öğrencilerine aktarmayı istemedikleri değer ise Uyma değeri olduğu saptanmıştır.

Astill, Feather ve Keeves (2002) araştırmalarında öğrencilerin değerlere verdikleri önem dereceleri üzerinde ailesinin ve arkadaşlarının etkisinin yanı sıra, bu değer boyutlarında okulun ve öğretmenlerin bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma Güney Avustralya'da, 11 okulda, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerle Schwartz'ın Değerler Ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değerleri üzerinde cinsiyetin, kültürel geçmişin, dinin, ailenin sosyal statüsünün, aile ve arkadaş grupları tarafından sahip olunan değerlerin, okul ve öğretmenlerden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Feather (1975) ve Kohn (1977), yaptıkları araştırmalarda sosyal statü ve muhafazakârlık ilişkisini incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda sosyal statü ve muhafazakârlık ilişkisi doğrulanmış, annelerin eğitim düzeyi, sosyal gösterge düzeyi ve ailelerin muhafazakâr değerler düzeyi anlamlı bulunmuştur. Ayrıca toplumda düşük sosyal statüye sahip olma ile bireysel değerlerde yer alan muhafazakârlık değeri arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile, aile değerleri ve inançları üzerinde sosyal statünün etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. İşcan, 2007).

Sosyal statü ve değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırmacı Grabb (1981) ise yaptığı çalışmada, sosyal tabakaların dağılımı ile değer öncelikleri arasındaki ilişki üzerine çalışmıştır. Araştırmada farklı sosyal tabakalara sahip olan katılımcılara Portre Değer Anketi uygulanmış olup, araştırma sonucunda orta

tabakadaki insanların diğ er sosyal tabakadaki insanlara göre Özgenişletim boyutundaki Başarı ve Güç değerlerine daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır.

Sosyal statünün yanında eğitim alanları arasındaki farklılıklar ve değer öncelikleri arasındaki ilişkiler üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan Myyry ve Helkama (2001), farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin değer önceliklerini ve bu önceliklerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılıklarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, iktisat fakültesi öğrencilerinin Güç ve Başarı değerlerine, sosyal bilimler enstitüsü öğrencilerinin Evrensellik değerine, teknik alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ise Güvenlik değerine daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerini inceleyen bir araştırma da Başaran (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencileri ile anne babalarının değer hiyerarşileri incelenmiş olup, veri toplama aracı olarak Rokeach Değer Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin dürüstlük, özgürlük, açık görüşlülük, eşitlik, dünya barışı gibi değerlere daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Anne babaların ise çocuklarına oranla itaatkârlık, yardımseverlik, bağışlayıcılık, ulusal güvenlik, aile güvenliği ve ahiret mutluluğu gibi değerlere daha çok önem verdikleri saptanmıştır.

Cashmore ve Goodnow (1985) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn-çocuk arasındaki değerlerin benzerliği ile aile içinde değerlerin kabul edilmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ailede önemsenecek değerler üzerinde anlaşma ile ebeveyn-çocuk arasındaki değerlerin benzerliği arasında olumlu yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani değerlerin çocuklar tarafından doğru algılanması ve kabul edilmesi ebeveyn ile çocuğun değerler konusunda uzlaşması ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Benzer olarak Knafo ve Schwartz (2003), ailede değer iletişimi, ailenin değerler üzerinde anlaşması ve ebeveynlik stillerini içeren potansiyel durumları incelemiştir. Araştırmada çalışma grubunu yaşları 16 ile 18 arasında değişen farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip 547 İsraili genç ve aileleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda değerlerin doğru algılanması ile ebeveynlerin değerlerle ilgili mesajlarda tutarlı olması, içten olması, ebeveynlerin gerçek ve algılanan değerler üzerinde anlaşmaya varması arasında olumlu yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca değerlerin doğru algılanması ile ebeveynlerin değerlerle ilgili mesajlarının tutarlı olmaması, ebeveynlerle değerler hakkında tartışma, otoriter veya aşırı hoşgörülü ebeveynlik biçimi ve sevgiyi

geri çekme ile olumsuz yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber ebeveynlerin çocuklarını sınırlaması, kontrol etmesi, tekrarlı bir biçimde onlardan ne istediklerini söylemesi, ebeveyn değerlerinin doğru algılanmasını azaltmaktadır.

Knafo (2003), çocukların değerleri üzerinde ailenin etkisini incelediği diğer bir çalışmada ailedeki otoriterliğin çocukları değerler açısından nasıl etkilediğini ele almıştır. Araştırmaya 82 otoriter, 252 de otoriter olmayan İsraili babalar ve çocukları katılmıştır. Otoriter babalar çocuklarının güç, geleneksellik ve uyum değer türlerine yüksek önem vermelerini; iyilikseverlik, evrensellik ve öz yönelim değer türlerine de daha az önem vermelerini beklemektedir. Otoriter babaların çocukları ile otoriter olmayan babaların çocukları karşılaştırıldığında, otoriter babaların çocuklarının güç değer türüne daha fazla önem verdikleri, evrensellik değer türüne daha az önem verdikleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre de, çocuğun güç değerine yüksek derecede önem vermesiyle babanın otoriter rolü birleştiğinde, çocuklarda zorba davranışların en üst dereceye çıktığı belirlenmiştir.

Oktay, Özkan ve Elverdi (2011) anasınıfı eğitimine devam eden 5-6 yaş arasındaki çocuklarla engelli bireylere karşı duyarlı olabilme ve empati kurabilmelerine yönelik etkinlik uygulanmış ve video kayıt sonuçları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların duyarlılık ve empati kurabilme değerleri konusunda farkındalık düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Gürel, Şen ve Koşmaz (2011) 24 okul öncesi öğrencisi ve bu öğrencilerin aileleri ile dinleme becerileri ve değerlerimizin kazandırılmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada her öğrenci ailesiyle birlikte 4 ay boyunca araştırmacı tarafından seçilen değer temalı 96 farklı kitap okumuş ve her kitap sonrasında aileler yapılandırılmış görüşme formu doldurmuştur. Araştırma sonucunda çocuklarda paylaşma, yardımlaşma, sevgi duyma ve sorumluluk alma gibi değerlerin kazanımında uygulanan programın etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bonnic (2000), tarafından yapılan bir araştırmada karakter eğitimi okul öncesi sınıf ortamına saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Karakter eğitiminin ihtiyaçlarını ortaya koymak için ve gelişimi belgelendirmek için annelere ve öğretmenlere bir davranış listesi verilmiştir. Proje esnasında anekdotlar teybe kaydedilmiştir. Projede demokratik bir sınıf oluşturmada öğretmen davranışının model olması, karakter eğitiminin programa dâhil edilmesi, çoklu zekânın kullanımı ve işbirliği aktiviteleri ve ayrıca öğrenme sürecine ailenin dâhil edilmesiyle birlikte gerçek yaşam şartlarının sınıf ortamına getirilmesine özellikle yer

verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda gelişme kaydedildiği gözlenmiştir.

Gökçek (2007) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiştir. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşturulmuştur. Örneklem grubundaki 44 çocukla uygulanan eğitim programının sonuçlarına bakıldığında programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür. Aile bilgi formundan alınan bilgilerle ailelerin karakter eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ailelerin karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi eğitiminin bir parçası olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Aileler; okul öncesi eğitiminin pozitif karakter gelişimine yardımcı olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, okul öncesi eğitimcisinin karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini belirtmiş ve karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını da ifade etmişlerdir.

Taş'ın (2011) “Değerlerin Öğrenilmesinde Görsel Öğelerin Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin vefa, sevgi, hoşgörü gibi değerlerin kazandırılmasında görsel öğelerin etkisini belirlemek amacıyla altıncı sınıfa devam eden çocuklardan iki ayrı grup oluşturmuştur. Deney grubuna bir dönem boyunca bu değerlerle ilgili video, fotoğraflar, hikâyelerden oluşmuş görüntüler gösterilmiş, kontrol grubuna ise sadece anlatım yöntemi ile bu değerler verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin velileri ile yapılan bireysel ve odak görüşmelerinin sonunda görsel öğeler kullanılarak bu değerlerin anlatıldığı çocukların değerleri daha iyi algıladığı ve farkındalık kazandığı görülmüştür.

Dilmaç (2007) insanî değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini ve öğrencilere uygulanan insani değerler eğitimi programının, bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemiştir. 15 kişilik fen lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubundaki öğrencilere, toplam 14 oturum İnsanî Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. 15 kişilik kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son-test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Johansson (2002) İsveç'te yaptığı araştırmasında, çocuklardaki dürüstlük değerini kazanmasında öğretmenlerin hangi yolları izlediğini incelemiştir. Öğretmenler çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler. Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin bu değerini gelişimini teşvik etmek ve çocukların dürüstlük değerini kazanması için empati kurma, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlama yollarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Durgel (2011) tarafından Hollanda'da gerçekleştirilen araştırmada, 3- 6 yaş grubu çocuk sahibi bine yakın Türk, Alman ve Hollandalı annenin çocuklarını yetiştirme davranışlarını incelenmiştir. Bunun yanında Almanya ve Hollanda'da yaşayan Türk göçmen ve Avrupalı annelerin yanı sıra İstanbul'da yaşayan Türk anneler ile bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki görüşmeler sonucunda, Türk anneler çocuklarının aileyle yakın ilişkileri olan, terbiyeli, büyüklerine saygılı ve itaatkâr birer yetişkin olarak büyümelerini daha çok önemserken, Hollandalı ve Alman annelerin çocuklarının sağlıklı, mutlu ve özerk bireyler olmasını önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

Demirutku (2007) çalışmasında değerlerin içselleştirilmesi sürecinde anne ve babaların rolünü sorgulamak ve değerlerin içselleştirilmesi ile benlik değerlendirmelerinin ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada çocuk yetiştirme boyutlarının anne ve babaların değerleri ile ebeveyn çocuk değer benzeşimi ilişkisindeki rolü de incelenmiştir. Lise ve üniversite öğrencileri ile ebeveynlerinin katılımı ile oluşan gruptan elde edilen sonuçlara göre; ebeveyn kabulünün, anne babanın Özaşkınlık değerleri ile ebeveyn-çocuk değer benzeşimi arasında, ebeveyn denetiminin ise anne babanın Özyetkinlik değerleri ile ebeveyn çocuk değer benzeşimi arasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca annenin toplumsallaştırma hedeflerinin, anne kontrolü ile Muhafazacılık değerlerinde anne çocuk benzeşimi arasındaki ilişkiyi karıştırdığı bulunmuştur.

Seçer ve diğerleri (2006) okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin annelerin tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla 302 çocuk ve annesi ile araştırma yapmışlardır. Araştırmada; annelerin tutumlarını belirlemek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI) ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen resimler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annelerin demokratik tutumu çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilerken, aşırı koruyucu ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu ise olumsuz

yönde etkilediği görülmüş; dolayısıyla çocukların değerleri kazanırken annelerinin onlara gösterdikleri tutumların etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2011) 61-72 Aylık çocukların ahlaki değer yapılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeye çalışmış, bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmıştır. Araştırmada öğretmenler 61-72 Aylık olan öğrencilerinin üç aylık gözlemleri sonunda ölçeği doldürmüşlerdir. Elde edilen bulgulara bakıldığında ise, uygulama yapılan gruplarda ölçeğinin güvenilirliği için Adalet, Sorumluluk, Nezaket, Yardımseverlik, Özgüven, Liderlik, Saygı ve Sabır alt boyutlarının güvenilirlik analizlerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Döring (2008) doktora tez çalışmasında küçük yaştaki çocukların değer önceliklerini saptayabilmek adına Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'ni (PBVS-C ölçeği) geliştirmeye çalışmıştır. Çalışmasının analizlerinde, Schwartz'ın kuramındaki değer boyutları ile araştırma bulgularından elde ettiği değerlerin boyutlarını MDS analizi ile karşılaştırmış ve elde edilen boyutların Schwartz'ın kuramı ile benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Petersen (2013) tarafından yapılan araştırmada Döring'in (2008) Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'ni (PBVS-C ölçeği) kullanarak Türk çocuklarının değer önceliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yaşları 7-11 yaş arasında değişen 352 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada ölçeğin geçerliliğini ölçmek için uygulanan MDS analizi uygulanmış ve ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların en fazla değer önceliklerine aldıkları değerler Özaşkinlik boyutundaki değerler iken, en az önceliklerine aldıkları değerlerin Yeniliğe Açıklık boyutundaki değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların cinsiyet farklılıklarına göre kız çocuklarının Özaşkinlik boyutundaki değerleri erkek çocuklarına göre daha çok önceliklerine aldığı görülmüştür.

Özvanlıgil (2013) de Petersen'in (2013) çalışmasının devamı niteliğinde olarak, Türkiye'de ilköğretim 5. Sınıfa devam eden 180 öğrenci ile Döring'in (2008) PBVS-C ölçeğini uygulamış ve çocukların değer önceliklerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların en fazla değer önceliklerine aldıkları değerler Özgenişletim boyutundaki değerler iken, en az önceliklerine aldıkları değerlerin Yeniliğe Açıklık boyutundaki değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların sosyoekonomik durumlarına göre değer öncelikleri karşılaştırıldığında alt sosyoekonomik çocukların Muhafazacılık boyutundaki değerlere daha çok öncelik verirken, üst sosyoekonomik

çocukların Yeniliğe Açıklık boyutundaki değerlere daha çok öncelik verdiği saptanmıştır.

1.5. Amaç

Toplumların kuralları ve bu bağlamda oluşan değerler, bireylerin yaşam ve davranış biçimlerini şekillendirmektedir. Çünkü insanlar yaşadıkları dönemdeki ve içinde bulunduğu toplumdaki değerlere sahip olmakta ve bu yönde davranışlar sergilemektedirler. Bu yüzden bireyleri tanıma ve davranışlarını anlamlandırmak için sahip oldukları değerlerin incelenmesi gerekli hale gelmektedir (Sarıkaya, 2011).

Bireyleri tanımlayan ve davranışlarını anlamlandıran değerleri incelerken bireyi bir bütün olarak ele almak gerekmektedir. Bunun için de bireylerin en yakın iletişim kurdukları aileleri ve özellikle anneleri bu işin başlangıç noktasıdır. Her anne, değerlerini çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz olarak aktarmaya çalışır. Burada önemli olan hangi değerleri nasıl aktardığı ve çocuklara da hangi değerlerin kazandırıldığıdır.

Bu nedenlerden dolayı, araştırmanın genel amacı; annelerin kişisel değerleri ile 5-6 yaş grubu çocuklarının değer öncelikleri ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasındaki ilişkiyi saptamak olarak belirlenmiştir. Bu amaçla; annelerin ve çocuklarının değer önceliklerini belirlemek için hem annelere hem de çocuklara ölçekler uygulanmış ve ölçeklere verilen cevaplar farklı değişkenlere göre değerlendirilerek, annelerin kişisel değerleri ile çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- 5-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin Portre Değerler Anketi ölçeğine göre kişisel değer tercihleri nelerdir?
- 2- Annelerin kişisel değerleri ile annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasında farklılık var mıdır?
- 3- 5-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin Değer Aktarımı Anketi'ne göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler nelerdir?
- 4- Annelerin 5-6 yaşlarındaki çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ile annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasında farklılık var mıdır?

- 5- 5-6 yaş arasındaki çocukların Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'ne göre değer öncelikleri nelerdir?
- 6- 5-6 yaş arasındaki çocukların değer öncelikleri ile cinsiyetleri ve kaçınıcı çocuk oldukları arasında farklılık var mıdır?
- 7- 5-6 yaş arasındaki çocukların değer öncelikleri ile annelerinin yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasında farklılık var mıdır?
- 8- Annelerin kişisel değerleri ile çocukların değer öncelikleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 9- Annelerin aktarmak istedikleri değerler ile çocukların değer öncelikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.6. Önem

“Nasıl bir insan olmak gerektiği” sorusunun cevabı insanlık tarihi içerisinde dünya görüşü farklılıklarına göre değişim göstermiş, her toplum kendi dünya görüşünü çocuklarına aktaracak bir değer eğitimi anlayışı geliştirmeye çalışmıştır (Pamuk, 2007).

Günümüzde değer eğitimi verilmeye çalışılsa da modern dünyanın etkisi ile geleneksel ahlaki değerler ve ulusal değerlerin yok olduğu görülmekte; dolayısıyla değerlerine daha az sahip olan ya da değer çatışması yaşayan bir nesilin gelmekte olduğu farkedilmektedir. Özellikle çocukların saygı, sorumluluk, yardımlaşma, misafirperverlik, vatan sevgisi gibi değerlerden yoksun yetiştirildiğinden dolayı, ilerde yetişkin hayatında değerleri hayatlarında kullanma konusunda sıkıntı yaşayabildikleri görülmüştür.

Bununla beraber günümüz koşullarının etkisi ile toplumda boşanmaların artması, göç, mevsimlik işçilik gibi nedenlerle ailelerin dağılması ve ekonomik sıkıntılar aile yapısında bazı olumsuz değişimlere neden olmaktadır. Aile yapısındaki olumsuzlukların yanı sıra, kitle iletişim araçlarında yer alan bazı programlar çocukları ve gençleri olumsuz yönde etkileyebilmekte, gençlerin şiddet içeren davranışlar, uyuşturucu madde bağımlılığı, toplumun benimsediği genel ahlaki kurallara uyma ve sorumluluğu yerine getirmede eksiklik gibi sorunlu eğilimler göstermelerine neden olabilmektedir. Bu tür olumsuzlukların yaşanmasını önlemek için küçük yaşlardan itibaren değerlerin benimsenip uygulanması ve çocukların karakterlerinde toplumsal ve ahlaki değerleri

taşıyan bireyler olarak yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Çocukların değerleri benimsemeleri ve içselleştirerek hayatlarına tutarlı bir şekilde yansıtılmaları toplumdaki ilişkileri ve toplumun geleceğini de olumlu yönde etkileyecektir.

Değerler toplumsal yaşamın bir parçasıdır ve daha okul öncesi dönemde değerlere ilişkin ilk bilgiler kazanılmaktadır. Bu yüzden bu dönemde çocukların değerleri benimseyebilmesi ve ilerde iyi uygulayabilen yetişkinler olabilmeleri için değerleri öğrendikleri ilk modelleri çok önemlidir. Bu noktada onların en çok model aldığı annelerine büyük rol düşmektedir.

Annelerin öncelikli olarak kendi kişisel değerlerini çocuklarına aktarmak istedikleri görülmektedir. Anneler değerlerini doğru ve bilinçli bir şekilde aktarabildiğinde, çocuklarının değer yapılarının gelişmesinde önemli katkılar sağlayabilmektedir. Çocuklarına değerleri aktarırken gösterdikleri yanlış tutumlar ya da yanlış model olmaları çocukların değer önceliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Annelerin kişisel değerlerini ve çocuklarını eğitirken önemseydiği değerleri bilmek çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamak için edindiği temel değerlerin kaynağı konusunda bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Bu açıdan araştırma, hem annelerin kişisel değerleri ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasındaki ilişkiyi, hem de annelerin kişisel değerlerinin, çocuklarının değer öncelikleri üzerindeki etkisini görebilmemize yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında çocukların topluma uyum sağlamak için hayatlarında hangi değerlere öncelik verdiklerini saptamak, çocuklarda hangi değerlerin eksik olduğunu görerek bu değerlerin nasıl kazandırılacağına belirlenmesi açısından önemlidir. Bu yüzden çocukların değer önceliklerinin önceden bilinmesi, çocuklara verilen değer eğitiminde annelerinin de dâhil olabileceği eğitim programları hazırlanması konusunda yol gösterebilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada elde edilen çocukların öncelik verdiği değerlerin, çocuklara yönelik değer eğitimi programı hazırlayacak olan diğer araştırmalara fikir verebileceğine inanılmaktadır.

Değer eğitimi programı hazırlamanın yanında, çocuklara verilen değer eğitiminin işe yarayıp yaramadığını görmek için öğretmen ve ailelerin gözlemleri yanı sıra doğrudan çocuklar ile geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirmeler yapılmalıdır. Ancak değerler bir kişinin somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan standartlar ve moral ilkelerdir yani soyut ölçütlerdir (Deveci ve Ay, 2009). Özellikle ilköğretim çağından küçük çocukların gelişim dönemleri açısından

soyut işlemler dönemine ulaşamamış olması, bu dönemde okuma becerisinin, kelime dağarcıklarının ve soyut düşünme becerilerinin yetersiz kalmasından dolayı çocukların doğrudan kendilerine dayalı bir değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmesinde sorunlar yaşanabilmektedir.

İşte bu noktada okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılan değerlerin doğrudan çocuklar üzerinden değerlendirilebildiği geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden araştırmada yurt dışında yeni kullanılmaya başlanan, Türkiye’de de sadece ilköğretim dönemindeki çocuklarla çalışılmış iki çalışmada (Petersen, 2013 ve Özvanlıgil, 2013) yer alan Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi’nin (PBVS-C Ölçeği) okul öncesi döneme uyarlanmasına karar verilip, bu ölçekle Türkiye’de 5-6 yaş dönemindeki çocuklarla ilk kez çalışılmıştır. Ayrıca bu ölçeğin okul öncesi dönem çocukları için tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak alana kazandırılması amaçlanmıştır. Bu noktadan bakıldığında, Türkiye’ye okul öncesi dönemdeki çocukların değer önceliklerini saptamaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını kazandırmaya çalışılması açısından, araştırma büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca literatüre baktığımızda, hem yurtdışında hem de Türkiye’de bu ölçeği kullanarak çocukların değer öncelikleri ile annelerinin kişisel değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu anlamda da alanda ilk kez yapılan bir çalışma olduğundan araştırmanın bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar için önemi bir kılavuz olacağı düşünülmektedir.

Özetle, Türkiye’de özellikle sosyal psikoloji alanında değerler konusu üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda çocuğun değer yapıları ailesi, öğretmeni ve yakın çevresinden alınan sonuçlarla dolaylı yünden incelenmiştir. Ancak küçük yaştaki çocukların değer yapılarının doğrudan incelendiği yönündeki çalışmaların ortaya çıkması henüz yenidir. Bu nedenle, araştırmanın alandaki bu boşluğu doldurmak için önemli bir adım olacağı ve bu tür çalışmaların sürdürülmesini teşvik edeceği düşünülmektedir.

1.7.Varsayımlar

Araştırmada;

- Seçilen çalışma grubunun evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu,
- Araçların kapsam geçerliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- Çocukların değerlerini ölçmek amacıyla kullanılan Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'ne (PBVS-C Ölçeği) objektif olarak cevap verdiği,
- Velilerin Portre Değerler Anketi ve Değer Aktarımı Anketindeki sorulara verdikleri cevaplarda gerçek görüş ve davranışlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma;

- Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçesindeki anasınıfı öğrencileri arasından tabakalı basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ve normal gelişim gösteren çocuklar ile
- Araştırmaya katılan çocukların ve annelerin kendilerine uygulanan ölçeklere verdikleri bilgilerle
- Sadece Schwartz'ın sınıflandırdığı 10 değer ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Değer: Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994).

Değer Eğitimi: bireylerin kişilik yapılarını geliştirirken, sağlıklı kişiliğin temel taslarını oluşturan toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasına yönelik verilen eğitimidir (Thapor, 2001).

Okul Öncesi Eğitim: İlköğretim çağına kadar olan 0-72 ay grubundaki çocukların zihin, beden, duygu ve sosyal gelişimlerini sistemli bir ortam içinde destekleyen, iyi davranışlar kazandıran, yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olan ve ilköğretime hazırlayan eğitim dönemidir (Ural, 1996).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmekte; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile ilgili açıklamalar yapılmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma annelerin kişisel değerleri ile onların okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının değerleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin bazı değişkenler (annenin yaşı, sosyoekonomik durumu, eğitim durumu, çalışma durumu ve çocuğun cinsiyeti, doğum sırası) açısından farklarını ortaya koymak amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada, mevcut durumu tespit etmek amaçlandığı için ilişkili tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkili tarama modelinde de, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2007). Araştırmada da anneler ve okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları kendi koşulları içinde ele alınacağı ve sahip olduğu değerleri olduğu gibi inceleneceği için bu model tercih edilmiştir.

Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılarak düzenlenmektedir (Karasar, 2007).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bursa'nın merkez ilçelerinde ilköğretim okullarındaki anasınıfına devam eden 5-6 yaş arasındaki çocuklar ve onların anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki 11 tane ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu 390 çocuk ve 390 anne oluşturmaktadır.

Araştırmadaki örneklem “tabakalı basit tesadüfi örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı basit tesadüfi örnekleme yöntemi, birimleri bir ya da birkaç nitelik bakımından gruplara yani tabakalara ayırarak her grup için uygulanan basit tesadüfi örneklemeye denir. Bu yöntemde tabakalardan gerekli duyarlılığı sağlayacak sayıda birimler çekilerek her biri için ayrı ayrı tahminler ve duyarlılık ölçüsü hesaplanır (Kaynak, 2008).

Araştırmada da ana kütle temsil eden örneklemin seçiminden önce alt birimler ayrıldığı için “tabakalı basit tesadüfi örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Aslantürk, 1999). Buna göre araştırmadaki evrenin sınırlarının belirlenmesi ve bütün farklı sosyo-kültürel durumları temsil edebilmesi açısından öncelikle örneklem grubu için Bursa ilindeki Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerindeki okullardan alt tabakalar oluşturulmuştur. Daha sonra her alt tabakadan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen çocuklar ve anneleri sosyoekonomik durum, annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturmak için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma önerisi ile başvurarak yazılı izin alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra Bursa İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden okul öncesi eğitim verilerine bağlı olarak Bursa ili merkez ilçelerine bağlı 5-6 yaş çocuklarının devam ettiği ilköğretim okulu anasınıflarının listesi ve çocuk sayıları elde edilmiştir. Her merkez ilçe, bir alt evren olarak kabul edilmiştir. Daha sonra Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki alt, orta ve üst olarak farklı sosyoekonomik ve sosyo-kültürel düzeyde çocuklar ve annelerini temsil eden okullar arasından “tabakalı basit tesadüfi örnekleme” yöntemi ile araştırmanın uygulanacağı toplam 11 okul seçilmiştir.

Araştırmanın uygulanacağı okullar belirlendikten sonra bu okulların müdürleri, ilgili müdür yardımcıları ve anasınıfı öğretmenleri ile görüşmeler yapıp, uygulanacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama yapılacak her okulda öğretmenler ile birlikte sınıf listeleri incelenerek, örnekleme girebilecek öğrenciler belirlenmiştir.

Örnekleme girebilecek çocuklar belirlenirken, araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında çocukların kronolojik yaşlarının 5-6 yaş arasında ve normal gelişim düzeyinde olmaları kriter olarak alınmıştır. Ayrıca bu çocukların araştırma verilerinin

toplandığı tarihler arasında anasınıfına kayıtlı olarak devam ediyor olmasına da dikkat edilmiştir.

Araştırma grubundaki asıl örneklem grubunu oluşturup uygulama yapmadan önce örneklem grubu ile aynı özellikleri taşıyan 90 çocuğa Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C Ölçeği) uygulanarak pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Aynı zamanda bu çocukların annelerine de Portre Değerler Anketi ve Değer Aktarımı Anketi uygulanmıştır. Gerekli istatistiksel sonuçlar sağlanınca asıl örneklem grubu ile çalışmalara başlanmıştır.

Örneklem grubuna girebilecek belirlenen kriterlere uygun çocuklarla uygulamalara başlamadan önce araştırmanın etik kurallara ve gönüllülük esasına uygun olması açısından, her okulda örnekleme girebilecek çocukların anneleri ile veli toplantısı düzenlenmiş ve çalışmanın amacı, önemi ve uygulanışı hakkında anneler bilgilendirilmiştir. Bu toplantılarda, araştırmaya dâhil olmak isteyen annelerden çocukları ile çalışabilmek için izin belgesi alınmıştır. Annesinin izni olmayan veya uygulamaya katılmak istemeyen çocuklar örneklem grubuna dâhil edilmemiş, bu kurala uymayan çocuklar gruptan çıkarılarak örneklem grubundaki çocuklar belirlenmiştir.

Tüm bu çalışmalardan sonra, Bursa'nın Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren ve 5-6 yaş arasında olan toplam 300 çocuk ve onların anneleri ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadaki 90 anne ve 90 çocuk da sonuçların benzerliği açısından bu gruba dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, 390 anne ve 390 çocuk olmak üzere toplam 780 kişi ile örneklem grubu son halini almıştır.

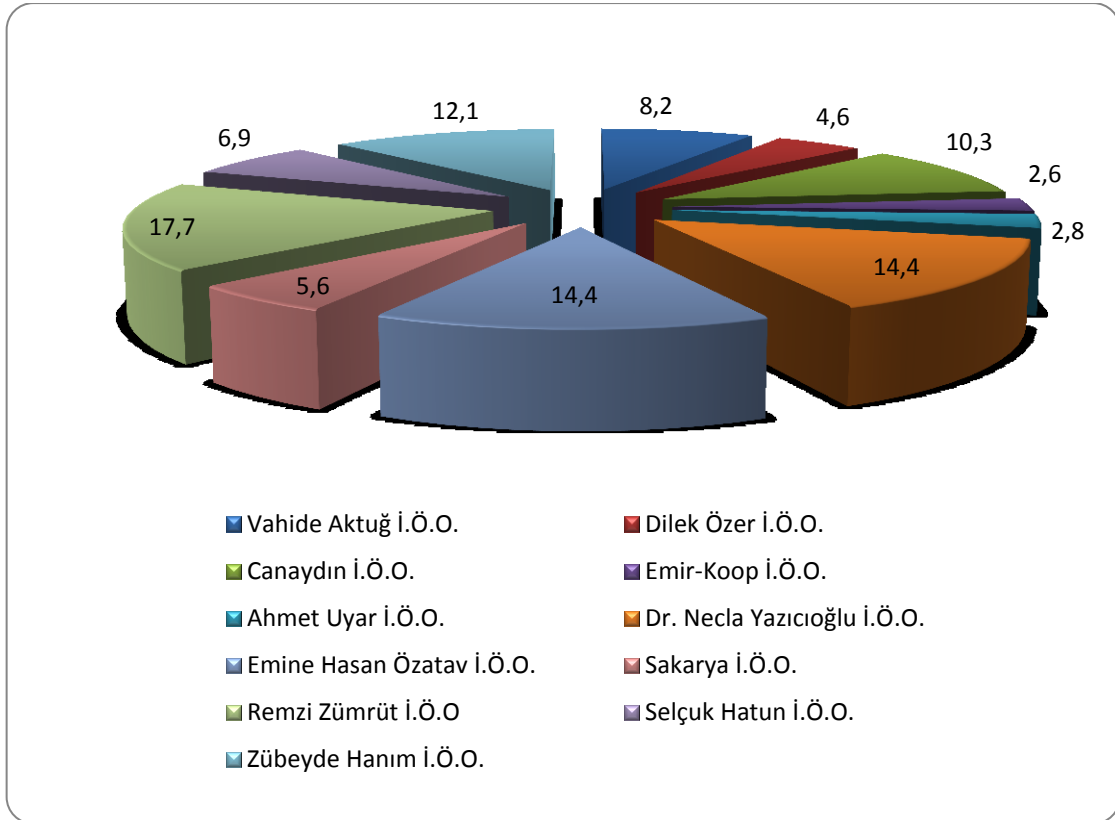
Araştırmadaki örneklem grubu olarak belirlenen okullar ve bu okullardaki çocuk sayılarının frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2.1.'de ve Şekil 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1.
Örneklem Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı

İlçeler	Okulların Adı	Çocuk Sayısı	Yüzde
Nilüfer	Vahide Aktuğ İ.Ö.O.	32	% 8,2
	Dilek Özer İ.Ö.O.	18	% 4,6
	Canaydın İ.Ö.O.	40	% 10,3
	Emir-Koop İ.Ö.O.	10	% 2,6
	Ahmet Uyar İ.Ö.O.	13	% 3,3

Osmangazi	Dr. Necla Yazıcıoğlu İ.Ö.O.	56	% 14,4
	Emine Hasan Özatav İ.Ö.O.	56	% 14,4
	Sakarya İ.Ö.O.	22	% 5,6
	Remzi Zümrüt İ.Ö.O	69	% 17,6
Yıldırım	Selçuk Hatun İ.Ö.O.	27	% 6,9
	Zübeyde Hanım İ.Ö.O.	47	% 12,1
TOPLAM		390	% 100

Şekil 2.1.
Örneklem Grubundaki Çocukların Yüzde Dağılımları



Tablo 2.1.'de ve Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi; örneklem grubu olarak Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinden toplam 11 tane ilköğretim okulu belirlenmiştir. Buna göre örneklem grubundaki toplam 390 çocuktan, 113'ü yani %29'u Nilüfer ilçesindeki okullarda; 203'ü yani %52'si Osmangazi ilçesindeki okullarda; 74'ü yani %19 ise Yıldırım ilçesindeki okullarda eğitim gören 5-6 yaş arasındaki çocuklardan oluşturulmuştur.

Araştırmada örneklem grubundaki anneler ve çocuklarının demografik özellikleri ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre araştırma kapsamına alınan anneler yaş, sosyoekonomik durum, medeni durum, eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine göre incelenirken; çocukları cinsiyet, yaş, doğum sırası ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan annelere ait değişkenleri incelediğimizde annelerin yaş, sosyoekonomik durum, medeni durum, eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 2.2.
Örneklem Grubundaki Annelerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Yaş	20-25	25	6,4	390
	26-35	270	69,2	
	35 ve üstü	95	24,4	
Medeni Durum	Evli	384	98,5	390
	Boşanmış	5	1,3	
	Diğer	1	0,2	
Eğitim Durumu	Okuryazar	8	2,1	390
	İlköğretim	187	47,9	
	Lise	130	33,3	
	Üniversite	60	15,4	
	Yüksek Lisans	5	1,3	
Çalışma Durumu	Çalışmıyor	265	67,9	390
	Çalışıyor	125	32,1	
Sosyoekonomik Durum	Alt Gelir	135	34,6	390
	Orta Gelir	138	35,4	
	Üst Gelir	117	30	

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi; araştırma katılan annelerin %6,4'ü 20-25 yaş arasında, %24,4'ü 35 yaş ve üstü iken, grubun %69,2 kadar büyük bir çoğunluğu 26- 35 yaş arasındaki olduğu görülmektedir. Annelerin %98,5 gibi tamamına yakın bir kısmı evli olup, %1,5'i ise boşanmış veya eşini kaybetmiş annelerden oluşmaktadır. Araştırma grubunun eğitim durumlarına baktığımızda ise %2,1'i okuryazar, %47,9'u ilköğretim mezunu, %33,3'ü lise, %15,4'ü üniversite ve %1,3'ü yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Grubun %67,9'u ev hanımı olup çalışmazken, %32,1'i devlet ya da özel sektörde herhangi bir yerde çalışmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan annelerin %34,6'sı alt gelir, %35,4'ü orta gelir ve %30'u üst gelir düzeyindeki kadınlardan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan çocukların cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum ve kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 2.3.'de yer almaktadır.

Tablo 2.3.
Örneklem Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	194	49,7	390
	Erkek	196	50,3	
Yaş	5-6	390	100	390
Kaçınıcı Çocuk	Tek Çocuk	60	15,4	390
	İlk Çocuk	162	41,5	
	Ortanca Çocuk	43	11	
	Son Çocuk	125	32,1	
Sosyoekonomik Durum	Alt Gelir	135	34,6	390
	Orta Gelir	138	35,4	
	Üst Gelir	117	30	

Tablo 2.3. incelendiğinde; örneklem grubundaki çocukların %49,7'sini kızlar, %50,3'ünü erkekler oluşturmaktadır. Bu da cinsiyet değişkeninin grup içinde homojen dağıldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan çocukların tümü 5-6 yaş arasındadır.

Araştırmada örnekleme alınan çocuklar seçilirken gelişim dönemlerinden kaynaklı olarak farklılık ortaya çıkmaması için çocukların doğum tarihlerine bakılmış ve takvim yaşları bakımından aralarında en fazla 6 ay olmasına dikkat edilmiştir. Bu yüzden yaş değişkenine bakıldığında tüm çocuklar 5 yıl 6 aylık-6 yıl aralığında yaşlara sahiptir. Çocukların %15,4'ü tek çocukken, %84,6'sının kardeşi olduğu görülmektedir. Kardeşi olan çocuklardan %41,5'u ilk çocuk, %11'i ortanca çocuk ve %32,1'si son çocuktur. Grubun sosyoekonomik durumuna baktığımızda ise, %34,6'sı alt gelir, %35,4'ü orta gelir ve %30'u üst gelir ailelerin çocukları olduğu görülmektedir.

2.3. İşlem

Araştırmaya öncelikle konu ile ilgili literatür taraması ile başlanmıştır. Literatürde değer kavramı, değer sınıflandırmaları, yurtdışında ve Türkiye'de değer eğitimi uygulamaları gibi konuların yanında özellikle küçük yaş gruplarında verilen değer eğitiminin nasıl değerlendirildiği ve ne tür ölçme araçları kullanıldığına yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda, anneler için Schwartz'ın değer tiplerinden yola çıkılarak Schwartz ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Anketi ve Demirutku (2007) tarafından bu anket esas alınarak geliştirilen Değer Aktarımı Anketi'nin uygulanmasına karar verilmiştir. Çocuklar için de araştırmada bütünlük olması açısından Döring (2008) tarafından yine Schwartz'ın 10 temel değer tipinden geliştirilerek yapılandırılan okul öncesi dönemdeki çocukların sahip olduğu değerlerin doğrudan ölçülmesine yönelik Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'nin (PBVS-C ölçeği) kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin toplanma işlemi aşağıdaki aşamalarla gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada; araştırmada kullanılmasına karar verilen ölçekleri kullanabilmek için gerekli yasal izinler alınmış ve ölçeklerin sahipleri ile yapılacak çalışmaya dair e-konferans yöntemi ile görüşmeler yapılarak fikir paylaşımında bulunulmuştur. Ayrıca Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği) ile Türkiye'deki ilköğretim dönemindeki çocuklarla ilk kez çalışma yapan Petersen (2013), Özvanlıgil (2013) ve tez danışmanı Işık ile yüz yüze görüşmeler yapılarak ölçeğin uygulanışı ve analizleri konusunda bilgi alınmıştır. Işık ile görüşmeler tez süresince devam etmiştir.

İkinci aşamada; Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği) Türkiye’de okul öncesi alanında ilk kez kullanılacağından, ölçeğin kapsam geçerliğini gerçekleştirmek için okul öncesi eğitim alanında iki akademisyen, psikoloji ve rehberlik alanında iki akademisyen, ölçme değerlendirme alanında bir akademisyen ve üç okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam sekiz uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan resimleri inceleyerek resimlerin ve uygulama yönergelerinin okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarına uygunluğuna bakmaları istenmiştir.

Üçüncü aşamada; çocuklara Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi’nin kullanılabilmesi için Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu’ndan ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde yer alan ilköğretim okulu anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK 1-2).

Dördüncü aşamada; Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi’nin 5-6 yaş çocuklarına uygulanacağı için uzman görüşleri doğrultusunda uygulama yönergelerde bazı değişiklikler yapılması gerektiği düşünülmüştür. Öncelikle çocukların yaşları küçük olduğu için resimler bilgisayarda slâytle göstermek yerine A3 büyüklüğünde kitapçıklar hazırlanarak uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra çocukların birbirinden etkilenmelerini ve dikkat sürelerinin kısalığı göz önünde bulundurarak çalışmanın grup değil, çocuklarla bireysel olarak yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacının bireysel olarak tek başına ölçeği uygulamasında çalışmanın verimliliği ve güvenilirliğin zarar görmemesi açısından ölçeği uygulamak için Çocuk Gelişimi bölümü son sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 8 kişilik bir ekip oluşturulmuştur. Bu ekibe iki hafta boyunca Schwartz’ın değer tipleri, Portre Değerler Anketi ve Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği) hakkında teorik bilgi verilmiştir. Ardından ekipteki yardımcıları, örneklem grubuna benzer 16 çocukla PBVS-C ölçeğini uygulamış ve bu uygulamalar video kaydına alınmıştır. Video kayıtları incelenerek çocuklara en uygun ve anlaşılır yönerge cümleleri oluşturulmuştur. Daha sonra yönergelerin son düzenlenmiş haliyle ekip birer kez daha uygulama yaparak deneyim kazandıktan sonra ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Beşinci aşamada; araştırmaya katılacak olan çocukların öğrenimlerini sürdürdükleri okulun idarecileriyle iletişim kurulup yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve annelerle yapılacak veli toplantısı tarihleri belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen tarihlerde ilgili okullarda annelerle veli toplantısı düzenlenerek çalışmaya katılmak için gönüllü olan annelere çocukları için izin formu doldurmaları istenmiştir.

Ayrıca çocukların anneleri ile yapılan toplantılarda, annelere çalışmanın veri toplama araçlarından olan Schwartz ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Anketi ve Demirutku'nun (2007) Değer Aktarımı Anketi uygulanmıştır.

Altıncı aşamada; araştırmada veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değer bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, örneklem grubuna benzer olan 90 çocuk ve 90 anneden oluşan bir grupla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucu gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

Yedinci aşamada; PBVS-C ölçeği örneklem grubuna alınan okullardaki 5-6 yaş arasındaki toplam 300 çocuğa ölçeklerin uygulaması gerçekleştirilmiş ve pilot uygulamada yer alan çocuk ve anneler de çalışmaya dâhil edilerek, 390 çocuk ve 390 annesi olmak üzere toplam 780 kişi ile uygulama yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada annelerinin kişisel değerleri ile çocukların değerleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla annelere iki tane ve çocuklara bir tane olmak üzere, 3 farklı veri toplama aracı kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmadaki annelerin kişisel değerlerini belirlemek için Schwartz ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Portre Değerler Anketi uygulanmıştır. Her anketin ilk sayfasında bir yönerge ile birlikte, annelerin demografik özelliklerini (yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum) ölçmeye yönelik sorular yer almıştır. Anketin ikinci sayfasında da 40 soruluk Portre Değerler Anketi yer almıştır (EK 3).

Bunun yanında annelerin kendi değerlerini çocuklarına aktarma isteklerini saptamak amacı ile yine Schwartz'ın (1992, 1994, 2006) değer tipi tanımlarından yola çıkılarak Demirutku (2007) tarafından geliştirilen Değer Aktarımı Anketi kullanılmıştır (EK 4). Çalışmalarda kullanılan ölçekler, eklerde sunulmuştur.

Araştırmada çocukların kişisel değerlerini belirlemek amacıyla Schwartz'ın Portre Değerler Anketi'ndeki değerlerden uyarlanarak Döring (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C Ölçeği) kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek elde edilen sonuçlar literatüre göre değerlendirilmiştir.

2.4.1.Portre Değerler Anketi (PVQ)

Portre Değerler Anketi, 11 yaş düzeyine kadar uygulanabilen, bireylerin varsayımsal kişisel hedeflerini ve arzularını tanımlayan farklı değer tiplerine ait değerleri dolaylı olarak ölçen bir ankettir (Demirutku ve Sümer, 2010).

Schwartz'ın 1992'de geliştirdiği Schwartz Değer Anketi'nin (SDA) sınırlılıklarını aşabilmek ve değer yönelimlerini daha etkin bir biçimde ölçebilmek için Schwartz ve diğerleri (2001) Portre Değerler Anketi'ni (PVQ) geliştirmişlerdir. Bu anketin Türkçeye uyarlaması ise Demirutku (2007) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması 194 erkek ve 185 kadın öğrenciden oluşan bir örneklem grubu ile yapılmış olup, analiz sonucunda Schwartz'ın on değer tipinin orijinal modele çok benzer biçimde çembersel bir konumlanma gösterdiği bulunmuştur. On değer tipi için hem iç tutarlık hem de uygulamadaki iç tutarlık katsayıları 0.58 ile 0.82, ikinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları 0.61 ile 0.84 ve ölçüm-tekrar ölçüm güvenirlikleri de 0.65 ile 0.82 arasında değişmiştir (Demirutku, 2007).

Portre Değerler Anketi her biri iki cümlelik olan 40 maddeden oluşup, altı dereceli likert tipi ölçek kullanılarak düzenlenmiştir. Her maddede Schwartz'ın on değer tipinden biri ile ilişkili hedefleri veya istekleri olan kurgusal bir kişi betimlenmiştir (Gedik, 2010). Örneğin maddeler arasında yer alan “Onun için zengin olmak çok önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.” maddesi kişinin “Güç” değerine ilişkin duyduğu önem düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Katılımcılardan “Bu kişi size ne kadar benziyor?” sorusu altında yer alan her bir maddedeki kişinin, kendilerine ne kadar benzediğini seçmeleri istenmektedir. Bunun içinde katılımcılar anketteki altı dereceli likert tipi ölçeği kullanarak, her madde için “1=Bana hiç benzemiyor”, “2=Bana benzemiyor”, “3=Bana çok az benziyor”, “4=Bana az benziyor”, “5=Bana benziyor” ve “6=Bana çok benziyor” şeklinde seçenekler arasından kendilerine uygun gördüğü kutucuğu işaretleyerek tercihlerini belirtmektedir. Schwartz'ın değer tipleri ve ilişkili oldukları maddeler aşağıda verilmiştir.

- Güç: 2, 17, 39
- Başarı: 4, 13, 24, 32
- Yaşamdan Haz Alma: 10, 26, 37
- Uyarılım: 6, 15, 30
- Özyönelim: 1, 11, 22, 34

- Evrensellik: 3, 8, 19, 23, 29, 40
- İyilikseverlik: 12, 18, 27, 33
- Geleneksellik: 9, 20, 25, 38
- Uyma: 7, 16, 28, 36
- Güvenlik: 5, 14, 21, 31, 35

Ölçeği 5-6 yaş arasında çocukları olan anneler üzerinde kullanabilmek için, örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan toplam 90 anne üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda cronbach's alpha güvenirlik değeri (.88) olarak bulunmuştur. Değer tipleri ile ilişkili maddelerin cronbach's alpha güvenirlik katsayıları ise; Güç (.75), Başarı (.80), Yaşamdan Haz Alma (.68), Uyarılım (.74), Özyönelim (.70), Evrensellik (.75), İyilikseverlik (.72), Geleneksellik (.67), Uyma (.78), Güvenlik (.70) olarak elde edilmiştir.

Sonuç olarak, bulgular Portre Değerler Anketi'nin araştırmada kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu gösterdiği için, ana çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Portre Değerler Anketi'nin Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Örneklem grubu son halini aldıktan sonra ana çalışmada annelere uygulanan ölçme araçlarının iç tutarlılığını ölçmek için güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bunun içinde cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır.

Alpha katsayısı, birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliğini ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa(α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliği aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirdir,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006).

Annelere uygulanan Portre Değerler Anketi'nin tüm maddelerinin güvenirlik analizi sonucuna göre cronbach alpha katsayısı 0.87 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Daha sonra da Portre Değerler Anketi'nde yer alan alt boyutlarında güvenirlik katsayıları incelenmiştir.

Portre Değerler Anketi'nin Evrensellik ve İyilikseverlik değerlerini kapsayan "Özdeşlik" alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Özdeşlik alt boyutundaki tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.38 ile 0.60 arasında değiştiği bulunmuştur. Madde korelasyon katsayısının 0.30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre Özdeşlik alt boyutundaki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Özdeşlik alt boyutundaki tüm maddelerin alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise, alfa güvenilirlik katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.73 ile 0.76 arasında değiştiği ve +1'e oldukça yaklaştığı saptanmıştır.

Portre Değerler Anketi'nin Geleneksellik, Uyuma ve Güvenlik değerlerini kapsayan "Muhafazacılık" alt boyutu için cronbach alpha katsayısı (.80) olarak bulunmuştur. Muhafazacılık alt boyutundaki tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.37 ile 0.52 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu sonuca göre Muhafazacılık alt boyutundaki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca bu alt boyuttaki tüm maddelerin alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise, alfa güvenilirlik katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.77 ile 0.78 arasında değiştiği görülmüştür.

Portre Değerler Anketi'nin Güç ve Başarı değerlerini kapsayan "Özgenişletim" alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur. Özgenişletim alt boyutundaki tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.40 ile 0.55 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu sonuca göre Özgenişletim alt boyutundaki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca bu alt boyuttaki tüm maddelerin alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise, alfa güvenilirlik katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.72 ile 0.75 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Portre Değerler Anketi'nin Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım ve Özyönelim değerlerini kapsayan "Yeniliğe Açıklık" alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Yeniliğe Açıklık alt boyutundaki tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.32 ile 0.54 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu sonuca göre Yeniliğe Açıklık alt boyutundaki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca bu alt boyuttaki tüm maddelerin alfa güvenilirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise, alfa

güvenirlilik katsayı değerlerinin tüm maddelerde 0.71 ile 0.74 arasında değiştiği görülmüştür.

2.4.2. Değer Aktarımı Anketi

Araştırmada annelerin çocuklara aktarmak istedikleri değerleri belirlemek için Demirutku (2007) tarafından yine Schwartz'ın değer tipi tanımlarından yola çıkarak geliştirilen Değer Aktarımı Anketi kullanılmıştır. Demirutku (2007) araştırmasında; 232 lise örgencisinin anne ve babalarından oluşan lise örnekleme ve 285 üniversite örgencisinin anne ve babalarından oluşan üniversite örnekleme ile çalışmıştır.

Anket, annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerleri ölçen 10 maddeden oluşmuştur. Anketteki her bir madde Schwartz'ın tanımladığı 10 değer tipinden birini ölçmektedir. Maddeler dört dereceli likert tipte hazırlanmış ve "0= Bu değeri aktarmak istemiyorum; 1= Bu değeri az aktarmak istiyorum; 2= Bu değeri aktarmak istiyorum; 3= Bu değeri aktarmayı çok istiyorum" şeklinde derecelenmiştir.

Anketteki annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerleri ölçen 10 madde ve her maddenin alt boyutundaki değer tipleri Tablo 2.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 2.4.

Değer Aktarımı Anketi'nin Alt Boyutlarını İçeren Maddeler

Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerler	Değer Tipi
1. Güç, para, sosyal mevki, prestij ve itibar sahibi olmak	Güç
2. Kişisel emniyet, aile güvenliği ve toplumsal istikrar ile yaşamak	Güvenlik
3. Kendini kısıtlayarak, toplumsal beklentilerle ve kurallarla uyumlu davranmak	Uyma
4. Yaşamın çeşitli alanlarında (iş, eğitim, vs.) başarılı olmak	Başarı
5. Yakın olunan insanları kollamak, desteklemek ve iyiliğini gözetmek	İyilikseverlik
6. Bağımsız düşünmek, davranmak ve seçimlerini özgürce yapmak	Özyönelim
7. Kültürel, ailevi veya dini törelere veya fikirlere saygılı ve bağlı olmak	Geleneksellik
8. Hayatın getirdiği zevklerden haz almak	Yaşamdan Haz Alma
9. Tüm insanlara, kendinden farklı olanlara bile anlayışlı ve hoşgörülü olmak	Evrensellik
10. Hayatta heyecan, macera ve yenilik aramak	Uyarılım

Kaynak: Demirutku (2007).

Annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri toplam değer puanı değerlendirilirken, her bir maddeye verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Aşağıdaki Tablo 2.5.'te görüldüğü gibi, ortalama 3'e ne kadar yakınsa, annenin o değeri çocuğuna aktarma isteğinin o kadar yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Demirutku, 2007; Gedik, 2010).

Tablo 2.5.
Değer Aktarımı Anketinin Puan Aralıkları

0.00-0.74	0.75-1.49	1.50-2.24	2.25 -3.00
İstemiyorum	Az istiyorum	İstiyorum	Çok istiyorum

Kaynak: Güney Gedik, (2010).

Araştırmada bu ölçeği 5-6 yaş arasında çocukları olan anneler üzerinde kullanabilmek için, örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan toplam 90 anneden oluşan pilot uygulama grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda anketin cronbach's alpha güvenirlik katsayısı (.72) bulunmuştur. Bu güvenirlik katsayısının, araştırmada ölçeğin kullanılması için yeterli olduğu düşünülerek Değer Aktarımı Anketi'nin ana çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Değer Aktarımı Anketi'nin Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Örneklem grubu son halini aldıktan sonra ana çalışmada annelere uygulanan Değer Aktarımı Anketi'nin iç tutarlılığını ölçmek için yeniden güvenirlik analizi yapılmış ve tüm maddelerin güvenirlik analizi sonucuna göre cronbach Alpha katsayısı 0.70 bulunmuştur. Güvenirlik analizlerinde alfa katsayısı $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arasında olduğunda ölçek oldukça güvenilir kabul edildiği için, bu anketin de güvenilir olduğu söylenebilir.

Değer Aktarımı Anketi; Evrensellik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma, Güvenlik, Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım ve Özyönelim değerlerinin her biri ile ilgili bir maddenin bulunduğu toplam 10 maddeden oluşan bir ankettir. Anketin bu değerleri kapsayan tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, korelasyon katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.33 ile 0.52 arasında değiştiği

bulunmuştur. Madde korelasyon katsayısının 0.30 ve üstü olduğu durumlarda maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna göre Değerler Aktarımı Anketi'ndeki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm maddelerin alfa güvenirlik katsayı sonuçları incelendiğinde ise, alfa güvenirlik katsayısı değerlerinin tüm maddelerde 0.62 ile 0.69 arasında değiştiği ve +1'e yaklaştığı saptanmıştır. Bu da maddelerin aktarılmak istenen değerleri ayırt etmek için güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4.3. Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C Ölçeği)

Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği), 6-11 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen, Schwartz'ın tanımladığı değer tiplerinden yola çıkarak tasarlanmış resimler aracılığıyla çocuğun değerlerini ölçen bir ankettir.

Çocukların hayatında değerlerin genelde çocuk kitapları, çizgi filmler ve çocuk oyunlarında resimlerle verilmeye çalışıldığı ve resimlerle değerleri vermenin daha dikkat çekici, açıklayıcı ve somut olacağı sebepleriyle, Döring (2010) tarafından Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği) geliştirilmiştir. Daha sonra bu ölçeğin birçok ülkeye adaptasyonu yapılmış ve bu yaş grubundaki çocukların farklı değer yapıları olduğu ortaya çıkmıştır.

PBVS-C ölçeğinin Türkçe'ye çevrilmesi ilk kez Şimşek (2012) tarafından Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının değerlerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye'ye uyarlanması ve Türkiye'de yaşayan çocuklara uygulanabilirliğini görebilmek için, Döring, Işık ve Petersen tarafından 2012'de ortak bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada öncelikle resimlerin Türk çocukları tarafından anlaşılabilirliğini görmek için 8 yaş grubundaki toplam 28 çocukla odak grup görüşmesi yapılmış ve resimler bu çocuklara gösterilmiştir. Çocukların resimlerdeki değerlere yönelik yorumlarına göre BE1 (Başkalarına yardım etmek), UN1 (Yabancılar ile dostluk kurmak), AC2 (Başarılı olduğunu göstermek), TR1 (Dua etmek), TR2 (Geleneklere saygılı olmak) ve ST2 (Maceraya atılmak) kodlu değerleri anlatan resimler Türk kültürüne göre yeniden tasarlanmış ve resimlerin altındaki değer tanımları da yeniden düzenlenerek ölçek son halini almıştır. Ölçekle ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Işık ve Petersen 2012'de İstanbul'daki farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarına devam eden 7-11 yaş arasındaki toplam 352 çocuğa







PBVS-C testini uygulamışlar aynı zamanda ölçeğin yapı geçerliği için alt gruplardan olan 11 yaşında toplam 47 çocuğa PVQ anketi de uygulanmıştır. Çok yönlü Boyut Analizi (MDS) uygulanarak yapılan yapısal analiz sonuçlarına göre de çocukların kişisel değer tiplerinin iki uç kutupta ve üç farklı alanda dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Petersen, 2013).















PBVS-C ölçeği, çocukların değerleri kendi önem derecelerine göre sıralayabilmeleri için sticker olarak basılmış, içinde bir ana karakterin olduğu 20 tane resim ve bu resimleri yapıştırarak beşli likert tipi gibi derecelenmiş bir şablondan oluşmaktadır. Ölçekteki resimler, Schwartz'ın tanımladığı 10 değer tipinin her biri için iki resim ve her resmin altında o değer tipi ile ilgili tanım olacak şekilde tasarlanmıştır (Döring, 2010). PBVS-C ölçeğinde yer alan değerler ile ilgili resimler ve değer tanımları Tablo 2.6.'da gösterilmektedir.

PBVS-C ölçeğini uygularken, öncelikle Tablo 2.6.'daki değerlerin olduğu 20 resim slayt ile çocuklara gösterilir ve değerlerin alttaki tanımları okunur. Arkasından araştırmacı tarafından çocuklardan Tablo 2.6.'da yer alan bu değerleri kendi hayatlarındaki önem sırasına göre beşli likert tipi olarak hazırlanmış şablona yapıştırmaları istenir.

Tablo 2.6.

PBVS-C Ölçeğindeki Değerler ve Alt Boyutları ile İlgili Resimler

Değerler	Alt Boyutlar	Resimler
Güç (PO)	PO1: Zengin ve güçlü olmak	
	PO2: Lider olmak	
Başarı (AC)	AC1: En iyi olmak	
	AC2: Başarılı olduğunu göstermek	
Yaşamdan Haz Alma (HE)	HE1: Hayatın tadını çıkarmak	
	HE2: Keyfine bakmak	

Uyarılım (ST)	ST1: Heyecanlı şeyler yapmak	
	ST2: Maceraya atılmak	
Özyönelim (SD)	SD1: Yeni şeyler keşfetmek ve merak etmek	
	SD2: Yaratıcı olmak	
Güvenlik (SE)	SE1: Tehlikelerden korunmak	
	SE2: Güvenli bir yere sahip olmak	
Uyma (CO)	CO1: Kurallara uymak	
	CO2: Diğerleri gibi olmak	
Geleneksellik (TR)	TR1: Dua etmek	
	TR2: Geleneklere saygılı olmak	
İyilikseverlik (BE)	BE1: Başkalarına yardım etmek	
	BE2: Başkalarını sevindirmek	
Evrensellik (UN)	UN1: Yabancılar ile dostluk kurmak	
	UN2: Doğayı korumak	

*Resimleri çoğaltma hakkı Andrea Blauensteiner'a, kullanım hakkı ise A.E. Bilsky ve A. Döring'e aittir.

PBVS-C ölçeğinde kullanılan şablon en alttan üste doğru sırasıyla "1= Hiç önemli değil; 2=Önemli değil; 3=Nötr; 4=Önemli; 5=Çok önemli" şeklinde Q sort tekniği ile derecelenmiştir. Q sort tekniği, en fazla ve en az önem taşıyan konuların bir sıralaması yapıp, öncelik sıralaması tespit etmekte kullanılmaktadır. Çocuklar ilk başta

kendileri için “çok önemli” olan iki resmi seçer ve tabloya yapıştırır. Aynı şeyi “hiç önemli değil” derecesi olan en alttaki sıra içinde yapar. Daha sonra üstten ikinci sıra olan yere kendisi için “önemli” olan dört resmi seçip yapıştırır. Arkasından da bu kez alttan ikinci sıraya kendisi için “önemli değil” dediği dört resmi seçip yapıştırır. En sonda ortadaki üçüncü sıraya kalan 8 tane resmi yapıştırılmaları istenir ve ölçeğin uygulaması sona erer (Döring, 2010).

Araştırmada 5-6 yaş arasında çocuklara bu ölçeği kullanabilmek için, örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan toplam 90 çocuktan oluşan pilot uygulama grubu ile ölçek uygulanmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda, PBVS-C ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları incelenmiş, testin tümü için güvenilirlik katsayısının ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, testteki maddelerin tamamının madde toplam korelasyonları ve Cronbach's Alpha değerleri incelenmiş, sadece resimler arasında Güç değeri altındaki “*Lider Olmak*” ifadesinin yer aldığı resimle ilgili madde korelasyon katsayısı düşük çıkmış ama ölçeğin kapsam geçerliliğinin azalmaması için bu madde çıkarılmamıştır. Buna göre ölçek alt boyutlarında ve maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu nedenle ön uygulama kapsamındaki 90 çocuk örneklem sayısına dâhil edilmiştir ve örneklem grubundaki çocuk sayısı 390 olarak netleşmiştir.

Araştırmada örneklem grubundaki çocukların değer önceliklerini saptamak için çocuklara uygulanan PBVS-C ölçeği, Türkiye’de 5-6 yaş grubu ile ilk kez kullanıldığı ve bu ölçeğin Türkiye’de herhangi bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmadığı için öncelikle ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi’nin (PBVS-C Ölçeği) Geçerlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Geçerlik; bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi ne ölçüde ölçtüğü ile ilgilidir. Bir ölçeğin geçerliliğini ölçmek için bazı teknikler bulunmaktadır. Bunlar kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği şeklindedir. Bunlardan kapsam geçerliliği; bir testin testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığı ile ilgilidir. Kapsam geçerliğini belirlemede başvurulan yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Öztürk, 2011).

PBVS-C ölçeğinin kapsam geçerliği ve uygunluğu için okul öncesi eğitim alanında iki akademisyen, psikoloji ve rehberlik alanında iki akademisyen, ölçme değerlendirme alanında bir akademisyen ve üç okul öncesi öğretmeni olmak üzere

akademisyen ve öğretmenlerden oluşan toplam sekiz uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan resimleri inceleyerek resimlerin ve uygulama yönergelerinin okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarına uygunluğuna bakmaları istenmiştir. Uzmanlarla yapılan birebir görüşmeler sonunda resimler üzerinde değişiklik yapılmamış ancak uygulama şekli ve yönergeleri değiştirilmiştir.

PBVS-C ölçeğinin ölçüt geçerliği ve testin ölçülmek istenen ilgili kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla (Gürsakal, 2001) 5-6 yaş arasındaki ilköğretim anasınıfına devam eden toplam 90 çocukla bu ölçek ön uygulama yapılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Böylece örneklem grubundaki kişilerin değerleri ne ölçüde algılayabilecekleri ile ilgili kestirimde bulunulmaya çalışılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde ölçeğin uygulanması için yeterli güvenilirliği sağladığı ve alt boyutlardaki maddelerin korelasyonlarının uygun olduğu görülmüştür.

PBVS-C ölçeği tıpkı Portre Değerler Anketi gibi Schwartz (1992) değer kuramında öngörülen on değer tipinin çembersel dizilimi ile meydana gelmektedir. Bu yüzden her değer maddesinin öngörülen değer tipinde yer alıp almadığını sınamak ve bu ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu saptamak için Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) yöntemi kullanılmıştır.

Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi, nesnelere arasındaki ilişkilerin bilinmediği fakat aralarındaki uzaklıkların hesaplanabildiği durumlarda uzaklıklardan yararlanarak nesnelere arasındaki ilişkileri saptamak için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi, farklılıkların yanında benzerliklerinde ortaya konulmasını sağladığı için tıp, psikoloji ve sosyal bilimler gibi birçok alanda kullanılan bir yöntem olup, özellikle tutumlar, inançlar veya değerler arasındaki farklılıkların ortaya konulmasında kullanılan analiz yöntemlerinden biridir (Kalaycı, 2006).

Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi yurtdışında sıklıkla kullanılmasına rağmen, Türkiye’de özellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde kullanımı çok sık görülmemektedir. Bu nedenle öncelikle Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizinin ne olduğuna ve nasıl hesaplanacağına dair ön bilgi verilmesi doğru olacaktır.

Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) hesaplamalarında benzerliklerin mümkün olan en iyi yapılandırılmalarını bulmak için bir istatistik programı kullanılması gerekmektedir (Borg ve Groenen, 2005). Bunun içinde bu araştırmada SPSS istatistik programındaki PROXCAL modülü kullanılmıştır. Bu programa göre veriler girildikten sonra PROXCAL’da program kendiliğinden bir başlangıç yapılandırması seçer ve mümkün

olan en iyi çözümleri bulmak için verileri küçük noktalar halinde dağıtarak, Stress-I değeri en az halini alana kadar geliştirilir (Borg ve Groenen, 2005). Ancak Schwartz (1992, 1994) değerler arasındaki benzerlikleri incelemeye, teorisine uygun olarak hazırlanan kendi başlangıç yapılandırmasının kullanılmasıyla daha doğru sonuçlar elde edileceğini savunmuştur. Koordinatları ve trigonometrik açıları önceden hesaplanmış değerlerden oluşan ve bu araştırmada da kullanılan başlangıç yapılandırması Tablo 2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 2.7.
PBVS-C Ölçeğindeki Değerlerin Başlangıç Yapılandırılması

Değerler	Açı ϕ	X Koordinatı ($\cos \phi$)	Y Koordinatı ($\sin \phi$)
Evrensellik (UN1, UN2)	72	0,31	0,95
İyilikseverlik (BE1, BE2)	36	0,81	0,59
Geleneksellik (TR1, TR2)	0	1,00	0,00
Uyma (CO1, CO2)	324	0,81	-0,59
Güvenlik (SE1, SE2)	288	0,31	-0,95
Güç (PO1, PO2)	252	-0,31	-0,95
Başarı (AC1, AC2)	216	-0,81	-0,59
Yaşamdan Haz Alma (HE1, HE2)	180	-1,00	0,00
Uyarılım (ST1, ST2)	144	-0,81	0,59
Özyönelim (SD1, SD2)	108	-0,31	0,95

Kaynak: Döring (2010).

Çok Boyutlu Ölçkleme (MDS) analizini uygularken öncelikle SPSS istatistik programında PROXCAL modülü seçilir. Bu modülde boyutların yapılandırılmasını programa bırakmak yerine, Tablo 2.7.'de verilen başlangıç yapılandırılması veriler üzerine eklenir ve analiz gerçekleştirilir. Araştırmada PBVS-C ölçeği ile çocuklardan elde edilen verilerin Çok Boyutlu Ölçkleme (MDS) analizi sonucuna göre ortaya çıkan 10 değer tipine ait koordinatlar Tablo 2.8.'de sunulmuştur.

Tablo 2.8.
PBVS-C Ölçeğindeki Değerlerin Boyutlardaki Koordinatları

Değerler	X Koordinatı (cos ϕ)	Y Koordinatı (sin ϕ)
Evrensellik (UN1)	-0,02	-0,32
Evrensellik (UN2)	-0,07	0,70
İyilikseverlik (BE1)	0,47	0,57
İyilikseverlik (BE2)	0,09	0,69
Geleneksellik (TR1)	0,62	0,28
Geleneksellik (TR2)	0,41	0,45
Uyma (CO1)	0,59	-0,02
Uyma (CO2)	0,46	-0,33
Güvenlik (SE1)	0,58	-0,05
Güvenlik (SE2)	0,69	-0,16
Güç (PO1)	-0,36	-0,68
Güç (PO2)	0,46	-0,55
Başarı (AC1)	-0,19	-0,65
Başarı (AC2)	0,23	-0,50
Yaşamdan Haz Alma (HE1)	-0,68	-0,12
Yaşamdan Haz Alma (HE2)	-0,65	-0,24
Uyarılım (ST1)	-0,78	0,19
Uyarılım (ST2)	-0,73	0,10
Özyönelim (SD1)	-0,62	0,25
Özyönelim (SD2)	-0,50	0,39

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 2.8.'deki koordinatların altında Stress-I değeri yer almaktadır. Stress-I değeri, Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizinin sonucunda elde edilen grafiksel düzenlemede kullanılan boyut sayısının uygun olup olmadığının belirlenebilmesinde kullanılır. Bu ölçü, Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizinin uygunluğunu ve değerler arasındaki uyumu incelemek için en yaygın kullanılan istatistik ölçüsüdür. MDS çözümlerinde boyutların uygunluğu için Stress-I değeri mümkün olduğunca küçük ve sıfıra yakın olmalıdır. Araştırmadaki analiz sonucuna göre Stress-I değeri ise **0,24** olarak ortaya çıkmıştır.

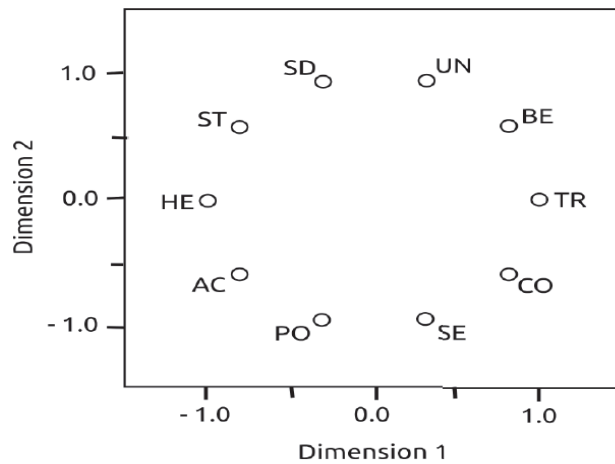
Spence ve Ogilvie (1973) yaptıkları çalışmada çeşitli kombinasyonlarda stres değerleri tabloları yaratmışlardır. Buna göre 20 maddelik (PBVS-C ölçeğindeki madde sayısı) ve iki boyut için olması gereken Stress-I değerinin 0,3 ve altı olması gerektiğini belirtmişlerdir (Akt. Petersen, 2013). Buna göre araştırmadaki Stress-I değerinin 0,24 olması araştırmadaki değer yapılarının (konfigürasyonların) birbiri arasındaki uzaklığının uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Konfigürasyonel doğrulama” dediğimiz bu işlem aslında Schwartz’ın teorisindeki değerlerin dağılımı ile verilerden elde ettiğimiz konfigürasyonların çemberde diziliminin uyumluluğu olarak da tanımlanabilir (Petersen, 2013).

Schwartz’a göre tüm değerler çembersel dizilim şeklinde dağılır ve her değer konumu trigonometrik olarak belirlenebilir. Schwartz’ın tanımladığı 10 değer tipinin her biri çemberde eşit olarak 36°’derecelik bir bölge kaplamakta ve çemberde yerlerini almaktadır (Borg and Staufenbiel, 2007). Analiz sonunda ölçeğin yapı geçerliliği hakkında yorum yapabilmek için Stress-I değerinin uygunluğunun yanında, elde edilen verilerin aşağıda Şekil 2.2.’de yer alan Schwartz’ın çembersel değer dizilimine benzerlik göstermesi gerekmektedir.

Şekil 2.2.

Schwartz’ın Değer Türlerinin Çembersel Dizilimi



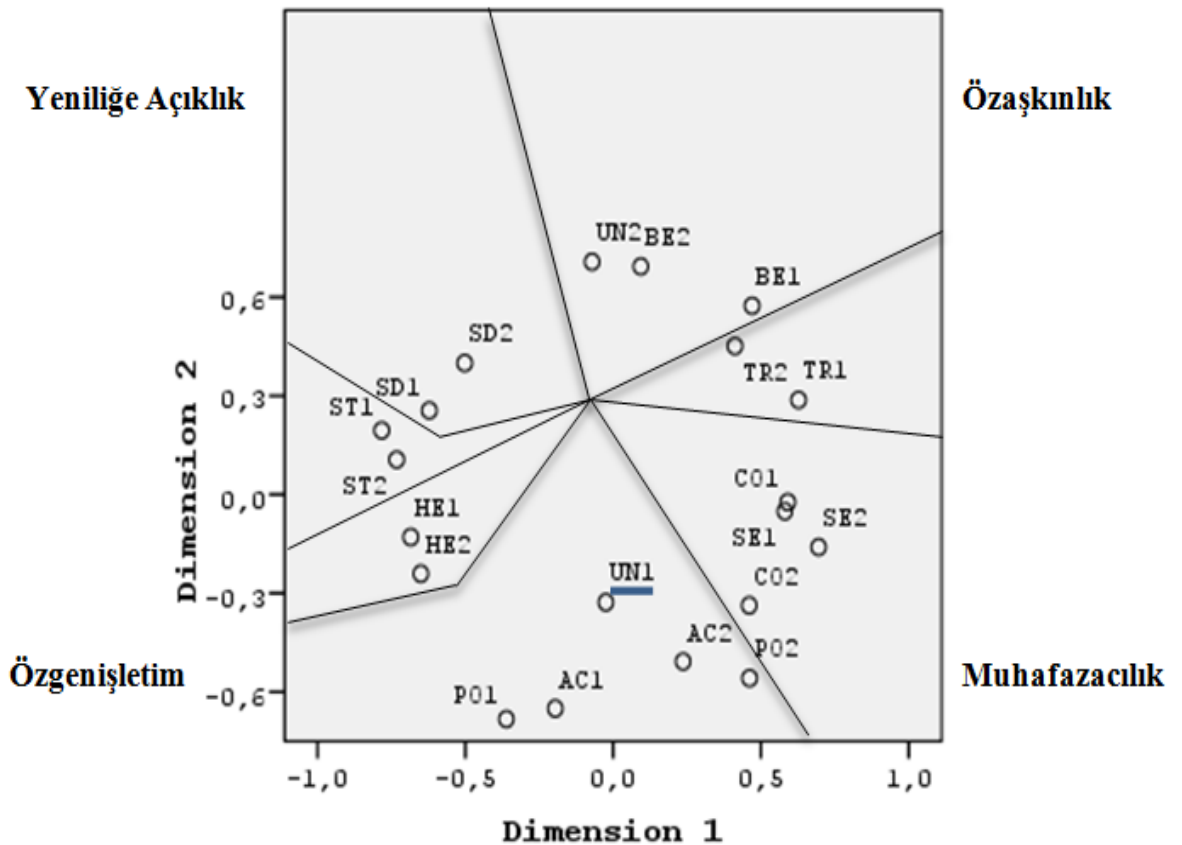
UN:Evrensellik, **BE:** İyilikseverlik, **TR:**Geleneksellik, **CO:**Uyma, **SE:**Güvenlik, **PO:**Güç, **AC:**Başarı, **HE:**Yaşamdan Haz Alma, **ST:**Uyarılma **SD:**Özyönelim

Araştırmada analiz sonucunda yapı geçerliliğinin uygunluğunu doğrulayabilmek için konfigürasyonların yani değerlerin boyutlar üzerindeki dağılımının, Şekil 3’teki

Schwartz'ın değer tiplerinin dizilimine benzer şekilde olması beklenmektedir. Araştırma verilerine uygulanan Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi sonucunda araştırmadaki konfigürasyonların yani değerlerin boyutlar üzerinde dağılımı Şekil 2.3.'te olduğu gibi bir dağılım göstermiştir.

Şekil 2.3.

PBVS-C Ölçeğinin Çok Boyutlu Ölçekleme Analizi (MDS) Sonuçları



UN:Evrensellik, BE: İyilikseverlik, TR:Geleneksellik, CO:Uyma, SE:Güvenlik, PO:Güç, AC:Başarı, HE:Yaşamdan Haz Alma, ST:Uyarılma SD:Özyönelim

Şekil 2.3.'te görüldüğü üzere, araştırmadaki değerlerin dizilimleri Şekil 2.2.'deki Schwartz'ın teorisindeki değer tiplerinin çembersel dizilimine yakın bir dağılım göstermektedir. Yani değerlerin büyük bir kısmı, Schwartz'ın 20 maddesine ve Yeniliğe açıklık, Özaşkınlık, Özgenişletim ve Muhafazacılık boyutlarından oluşan 4 boyutuna uygun olacak şekilde dizilim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) sonuçlarını incelediğimizde Schwartz'ın çembersel diziliminin yanında, boyutlar arasındaki kutuplaşmalarının da benzerlik

gösterdiği görülmektedir. Buna göre Schwartz'ın Yeniliğe Açıklık-Muhafazacılık ve Özaşkınlık-Özgenişletim olmak üzere iki kutuplu boyutlarının araştırma Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi sonuçlarında da görülmektedir.

Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi sonuçları yapı uygunluğu konusunda uyumlu görünse de sadece “*Yabancılarla dostluk kurmak*” ifadesinin yer aldığı UN1 değeri kendi boyutu olan Özaşkınlık boyutu yerine, Özgenişletim boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Bu da bu resmin çocuklar tarafından doğru algılanmadığını ya da anlaşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Nitekim ölçeğin uygulamaları sırasında çocuklardan bazıları bu maddedeki dünya üzerinde farklı milletlerdeki çocukların ele ele tutuşmasından oluşan bir resim ile anlatılmak istenen “Evrensellik” değer tipini yorumlarken resmin altında yer alan “*Yabancılarla dostluk kurmak*” ifadesini kullanmak yerine “23 Nisan kutluyorlar.”, “Yabancılarla konuşmamalıyız çünkü annem kızar.” ve “Halay çekiyorlar.” gibi farklı ifadeler kullanmışlardır. Bu da bu resmin çocuklar için bu değeri çağrıştırmak yerine, yaşantılarında daha çok gördükleri durum ya da olayları çağrıştırdığı şeklinde düşünülebilir.

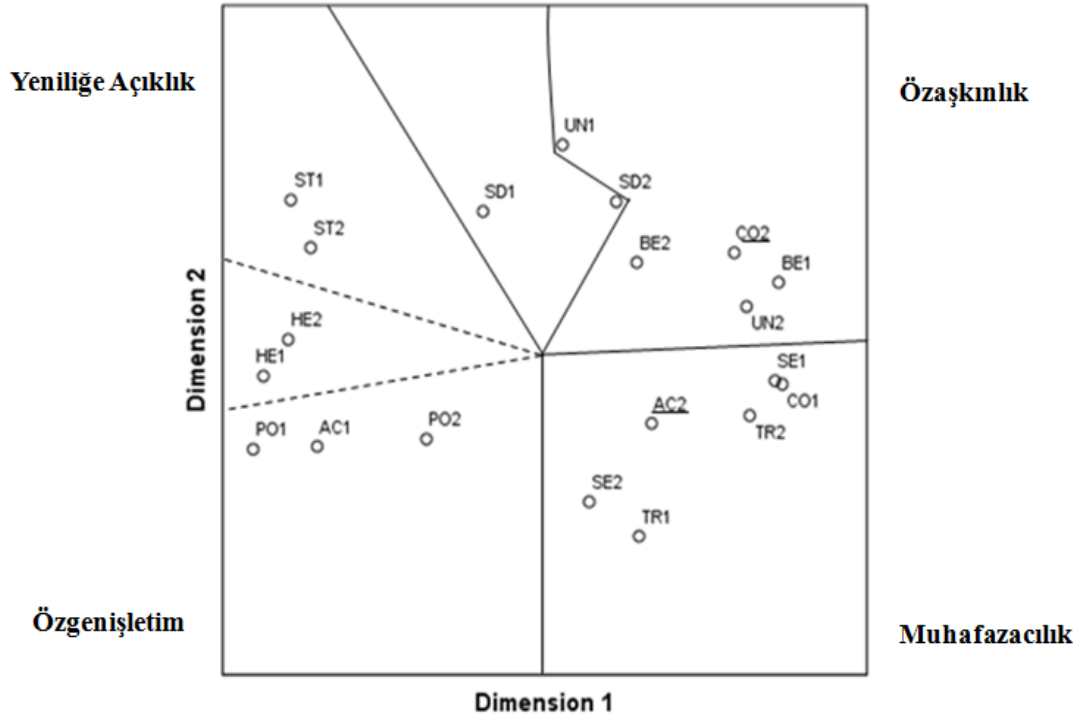
Bubeck ve Bilsky'e (2004) göre Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi sonucunda bir alanın boyut olduğuna karar verebilmek ve uygun değerlerin yerleştiğini yorumlayabilmek için, bir alanın en fazla %33'ü farklı değer türlerinden oluşabilirken, bir alanın en az %60'ı aynı değer türlerinden oluşmalıdır. Yani araştırmamızdaki değerlerin boyutlar arasındaki dizilimlerinde, aynı boyuttaki değer türlerinin en az %60'ı yan yana gelmelidir. Bu doğrultuda Şekil 4'teki analiz sonucu incelendiğinde, neredeyse tamamının kendi boyutlarında yer aldığı görülmektedir.

Buna göre Stress-I değerinin 0,24 olması, UN 1 değeri dışında benzer değer türlerinin aynı boyutlarda yer alması ve araştırmadaki verilerin analizinden elde edilen değer tiplerinin diziliminin, Schwartz'ın teorisindeki değer dizilimi ile benzer olmasından dolayı Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi sonucunda PBVS-C ölçeğinin yapı geçerliliğinin uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki analiz sonuçlarına benzer olarak Petersen'in (2013) çalışması gösterilebilir. Petersen (2013) PBVS-C ölçeğini kullanarak ilköğretim düzeyindeki Türk çocukları ile çalışmış ve araştırmasının analizinde Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) yöntemini kullanmıştır. Petersen'in (2013) araştırmasının analiz sonuçları aşağıda Şekil 2.4.'te verilmiştir.

Şekil 2.4.

Petersen'in Değer Türlerinin Çembersel Dizilimi



UN:Evrensellik, BE: İyilikseverlik, TR:Geleneksellik, CO:Uyma, SE:Güvenlik, PO:Güç, AC:Başarı, HE:Yaşamdan Haz Alma, ST:Uyarılma SD:Özyönelim

Şekil 2.4.'te yer alan Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizi sonuçlarını incelediğimizde, Petersen'in (2013) elde ettiği değer tiplerinin dizilimi ile bu araştırmadaki değerlerin dizilimleri arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Yine Şekil 2.4. incelendiğinde, Petersen'in (2013) araştırmasındaki değer dizilimine göre, bu araştırmadan elde edilen Şekil 2.3.'deki değer tiplerinin diziliminin, Schwarz'ın değer tiplerinin dizilimi ile daha çok benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun nedenine baktığımızda, bu araştırmada çalışılan yaş grubu daha küçük olduğu için, aynı ölçeğin grup yerine bireysel uygulanmasından ve uygulama yönergelerindeki değişiklikler yapılmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir.

Özetle, MDS analizi sonuçlarını incelediğimizde PBVS-C ölçeğinin yapı geçerliliğinin uygun olduğu ortaya çıktığı çıkmıştır.

Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'nin (PBVS-C Ölçeği) Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular

Güvenirlik bir test ya da ankette yer alan soruların birbiri ile olan tutarlılığını ifade etmektedir. PBVS-C Ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmek için güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Gürsakal, 2001). Bunun içinde madde korelasyon katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır.

PBVS-C Ölçeği'nin Evrensellik ve İyilikseverlik değerlerini kapsayan Özaşkınlık alt boyutundaki tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, Evrensellik değeri altındaki “*Yabancılarla dostluk kurmak*” ifadesinin yer aldığı resmin madde-toplam korelasyon katsayısı -0,208 çıktığı görülmüştür. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve 0,25 değerinden büyük olması gerekmektedir (Kalaycı, 2006).

Bununla birlikte pilot uygulamada çocukların kişisel değerlerine en uzak gördükleri resim, “Evrensellik 1–*Yabancılarla dostluk kurmak*” resmi olmuştur ($\bar{x} = 2,42$). Evrensellik değeri ile ilgili olan bu resmin çocuklar tarafından uzak görülmesinin farklı sebepleri de olabilir. Şöyle ki çocuklar bu resim için “İzinsiz yabancılarla konuşulmaz.”, “Yabancılarla konuşmak kötü bir şeydir ben bunu yapmam.” gibi ifadeler kullanarak bu resmi önceliklerine almamışlar ve resmi yanlış değerlendirmişlerdir. Çocukların resmi algılamasında sıkıntı olduğundan ve ölçeğe uyguladığımız güvenilirlik analizinden bu resim negatif değer aldığından dolayı bu madde analizlerden çıkarılmıştır.

Başka bir ifadeyle, bu maddede madde-toplam korelasyon katsayısı negatif çıktığı için bu madde istatistiksel analizlere dahil edilmemiştir.

Madde çıkarıldıktan sonra yeniden güvenilirlik analizi uygulanmış, PBVS-C Ölçeği'nin Özaşkınlık alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2.9.'da verilmiştir.

Tablo 2.9.
PBVS-C Ölçeği'nin Özaşkınlık Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Özaşkınlık Alt Boyut Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Çıkarılınca Alpha Katsayısı	Tüm Maddelerin Alpha Katsayısı
Evrensellik 2	0,384	2,30	0,510	
İyilikseverlik 1	0,432	2,20	0,601	0,61
İyilikseverlik 2	0,506	2,28	0,442	

Tablo 2.9. incelendiğinde, bu alt boyuttaki tüm maddeler için madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0.38 ile 0.50 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyon katsayısının 0,25 değerinden büyük olması ve maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olması için de madde-toplam korelasyon katsayısının 0.30 ve üstü olması gerekmektedir (Öztürk, 2011). Buna göre Özaşkınlık alt boyutundaki tüm maddelerin toplanabilirliğe uygun ve ayırt ediciliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Özaşkınlık alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0,61 olarak bulunmuştur. Bu Alpha katsayısı $0,60 \leq \alpha < 0,80$ değerleri arasında olduğunda ölçek güvenilir kabul edildiği için özaşkınlık alt boyutunun güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca Özaşkınlık alt boyutundaki tüm maddelerin ilgili madde çıkarıldığında elde edilen alfa güvenilirlik katsayıları tüm maddelerde 0,44 ile 0,60 arasında değiştiği görülmüş, bu değerlerin genel alfa katsayısı değerinden düşük olduğundan dolayı bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Varyans değerlerinin tüm maddeler için eşit ya da yakın olması homojen bir evrenin oluşturulduğunu ispatlamaktadır. Farklılık 1.69'dan küçük olduğu durumlarda manidar bir farklılık olmadığı yani varyansların homojenliği söz konusudur (Kalaycı, 2006). Özaşkınlık alt boyutu tüm maddeler varyans değerlerine bakıldığında, varyans değerlerinin 2,30 ile 2,28 aralığında değiştiği görülmektedir. Buna göre Özaşkınlık alt boyutundaki maddelerin varyanslarının homojen bir dağılımı olduğu söylenebilir.

PBVS-C Ölçeği'nin Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik değerlerini kapsayan "Muhafazacılık" alt boyutuna güvenilirlik analizi uygulanmış, analiz sonucunda elde edilen madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2.10.'da verilmiştir.

Tablo 2.10.
PBVS-C Ölçeği'nin Muhafazacılık Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Muhafazacılık Alt Boyut Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Çıkarılınca Alpha Katsayısı	Tüm Maddelerin Alpha Katsayısı
Geleneksellik 1	0,32	5,65	0,48	
Geleneksellik 2	0,43	5,71	0,43	
Uyma 1	0,55	5,39	0,33	0,54
Uyma 2	0,36	5,68	0,50	
Güvenlik 1	0,56	5,28	0,42	
Güvenlik 2	0,51	5,22	0,46	

Tablo 2.10. incelendiğinde, bu alt boyuttaki tüm maddeler için madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0.32 ile 0.56 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre Muhafazacılık alt boyutundaki tüm maddelerin toplanabilirliğe uygun ve ayırt ediciliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Muhafazacılık alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0,54 olarak bulunmuştur. Bu alt boyutta sadece 6 tane madde olduğundan ve madde sayısı az olduğunda güvenilirlik katsayısının düşük çıkabilme ihtimalinden dolayı, güvenilirlik katsayısı yerine madde-toplam korelasyonunun uygunluğuna bakmanın daha güvenilir olacağına karar verilmiş ve cronbach alpha katsayısı yeterli bulunmuştur. Ayrıca Muhafazacılık alt boyutundaki tüm maddelerin ilgili madde çıkarıldığında elde edilen alfa güvenilirlik katsayıları tüm maddelerde 0,33 ile 0,50 arasında değiştiği görülmüş, bu değerlerin genel alpha katsayısı değerinden düşük olduğundan dolayı bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Muhafazacılık alt boyutu tüm maddeler varyans değerlerine bakıldığında, varyans değerlerinin 2,28 ile 2,30 aralığında değiştiği görülmektedir. Buna göre maddelerin varyansları arasındaki farklılıklar 1.69'dan küçük olduğu için, Muhafazacılık alt boyutundaki maddelerin varyanslarının homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

PBVS-C Ölçeği'nin Güç ve Başarı değerlerini kapsayan "Özgenişletim" alt boyutu için tüm maddelerin korelasyon katsayısı sonuçları hesaplandığında, Güç değeri altındaki "*Lider Olmak*" ifadesinin yer aldığı resmin madde-toplam korelasyon katsayısı -0,45 çıktığı görülmüştür.

Bununla birlikte pilot uygulamada çocukların bu boyuttaki kişisel değerlerine en uzak gördükleri resim, “*Güç 2-Lider olmak*” resmi olmuştur ($\bar{x} = 2,80$). Bu da çocukların güç değeri altında yer alan otorite sahibi olmayı çok fazla önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber güç değeri ile ilgili olan bu resmin çocuklar tarafından değer önceliklerine alınmaması sebepleri çocukların çoğunluğunun resmi doğru algılamadığı ve “Lider olmak” kavramının anlamını yaşları gereği soyut kaldığı için tam olarak bilememeleri de olabilir. Bu resimle ilgili bazı çocuklar “Çantaları takmışlar pikniğe gidiyorlar. Çok önemli değil.”, “Okula doğru yürüyorlar” ve “Kampa dağa çıkmışlar, ben burada yol gösteriyorum” gibi ifadeler kullanmışlar ve tam anlamıyla lider olmak değerini bu resimde algılayamamışlardır. Çocukların resmi algılamasında sıkıntı olduğundan ve ölçeğe uyguladığımız güvenilirlik analizinde de benzer olarak bu resim negatif değer aldığından dolayı bu resim de analizlerden çıkarılmıştır.

Başka bir ifadeyle, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için madde toplam korelasyon katsayılarının negatif olmaması gerektiğinden, bu madde istatistiksel analizlere dahil edilmemiştir.

Madde çıkarıldıktan sonra yeniden güvenilirlik analizi uygulanmış, PBVS-C Ölçeği'nin Özgenişletim alt boyutu için madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2.11.'de verilmiştir.

Tablo 2.11.
PBVS-C Ölçeği'nin Özgenişletim Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Özgenişletim Alt Boyut Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Çıkarılınca Alpha Katsayısı	Tüm Maddelerin Alpha Katsayısı
Güç 1	0,37	1,96	0,52	
Başarı 1	0,41	2,12	0,37	0,60
Başarı 2	0,34	2,95	0,44	

Tablo 2.11. incelendiğinde, bu alt boyuttaki tüm maddeler için madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0.34 ile 0.41 arasında değiştiği görülmektedir Buna göre Özgenişletim alt boyutundaki tüm maddelerin toplanabilirliğe uygun ve ayırt ediciliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Özgenişletim alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0,60 olarak bulunmuştur. Bu Alpha katsayısı $0,60 \leq \alpha < 0,80$ değerleri arasında olduğunda ölçek güvenilir kabul edildiği için özgenişletim alt boyutunun güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca Özgenişletim alt boyutundaki tüm maddelerin ilgili madde çıkarıldığında elde edilen alfa güvenilirlik katsayıları tüm maddelerde 0,37 ile 0,52 arasında değiştiği görülmüş, bu değerlerin genel alpha katsayısı değerinden düşük olduğundan dolayı bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Özgenişletim alt boyutu tüm maddeler varyans değerlerine bakıldığında, varyans değerlerinin 1,96 ile 2,95 aralığında değiştiği görülmektedir. Buna göre maddelerin varyansları arasındaki farklılıklar 1.69'dan küçük olduğu için, Özgenişletim alt boyutundaki maddelerin varyanslarının homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

PBVS-C Ölçeği'nin Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım ve Özyönelim değerlerini kapsayan "Yeniliğe Açıklık" alt boyutuna güvenilirlik analizi uygulanmış, analiz sonucunda elde edilen madde-toplam puan korelasyon ve alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2.12.'de verilmiştir.

Tablo 2.12.

PBVS-C Ölçeği'nin Yeniliğe Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Yeniliğe Açıklık Alt Boyut Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Çıkarılınca Alpha Katsayısı	Tüm Maddelerin Alpha Katsayısı
Yaşamdan Haz Alma 1	0,44	6,46	0,44	
Yaşamdan Haz Alma 2	0,36	6,37	0,41	
Uyarılım 1	0,33	6,35	0,37	0,48
Uyarılım 2	0,33	6,42	0,25	
Özyönelim 1	0,47	6,67	0,40	
Özyönelim 2	0,30	7,01	0,39	

Tablo 2.12. incelendiğinde, bu alt boyuttaki tüm maddeler için madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0.33 ile 047 arasında değiştiği görülmektedir Buna göre Yeniliğe Açıklık alt boyutundaki tüm maddelerin toplanabilirliğe uygun ve ayırt ediciliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Yeniliğe Açıklık alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0,48 olarak bulunmuştur. Bu alt boyutta sadece 6 tane madde olduğundan ve madde sayısı az olduğunda güvenilirlik katsayısının düşük çıkabilme ihtimalinden dolayı, güvenilirlik katsayısı yerine madde-toplam korelasyonunun uygunluğuna bakmanın daha güvenilir olacağına karar verilmiş ve cronbach alpha katsayısı yeterli bulunmuştur. Ayrıca Yeniliğe Açıklık alt boyutundaki tüm maddelerin ilgili madde çıkarıldığında elde edilen alfa güvenilirlik katsayıları tüm maddelerde 0,25 ile 0,44 arasında değiştiği görülmüş, bu değerlerin genel alpha katsayısı değerinden düşük olduğundan dolayı bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Yeniliğe Açıklık alt boyutu tüm maddeler varyans değerlerine bakıldığında, varyans değerlerinin 6,35 ile 7,01 aralığında değiştiği görülmektedir. Buna göre maddelerin varyansları arasındaki farklılıklar 1.69'dan küçük olduğu için, Yeniliğe Açıklık alt boyutundaki maddelerin varyanslarının homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

PBVS-C ölçeğinin de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra ana çalışmadaki veriler üzerinde uygun istatistiksel işlemler yapılmış ve yorumlanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri anneler için Portre Değerler Anketi ve Değer Aktarımı Anketi ile çocuklar için de PBVS-C ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Annelerden veriler toplanması için, veli toplantıları düzenlenerek çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve bu toplantılarda Portre Değerler Anketi ve Değer Aktarımı Anketi uygulanmıştır. Ölçek uygulamaları sırasında, annelerin yanında olarak ölçeklerin nasıl uygulanacağı ve ankette anlaşılamayan sorular varsa açıklanmış böylece anketlerden doğru ve güvenilir sonuçlar alınmaya çalışılmıştır.

Çocuklardan veri toplanması için ise, çocuklarla bireysel olarak PBVS-C ölçeği uygulanmıştır. Çocuklara anneleri ile de çalışma yapılacağına söylenmesi çocukların cevaplarını etkileyeceği düşüncesiyle, bu konuda çocuklar haberdar edilmemiştir. Uygulamadan önce çocuklarla ilk hafta sadece ısınma oyunları oynanmış, diğer hafta çocuklar tek tek uygulamaya alınmıştır. Uygulamalar her bir çocukla tek tek uygulanacak şekilde, sessiz bir ortam sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarla çalışıldığı göz önünde tutulmuş, çocukların daha

çok dikkatini çekmek ve değerleri algılayabilmeleri açısından ölçekteki resimler A3 büyüklüğünde resimli kitaba çevrilmiş ve ölçek hikâyeleştirilerek çocuklara uygulanmıştır. Ayrıca çocuklara yönergeler verilirken açıklamaların açık ve somut olmasına dikkat edilmiş, çocuklara bir resim gösterirken o değeri anlayamadıysa gerekli görülen yerlerde aynı değere karşılık gelen benzer bir örnekle ilgili konuşarak değerini iyice anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama bir çocuk için ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 16.0 programında uygun olarak kodlanmış ve bu program kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılmadığı için parametrik testler yerine non-parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, örneklem grubunun demografik özelliklerini ve dağılımlarını belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır.

Annelerin ve 5-6 yaş arasındaki çocuklarının değerlerini belirlemek için öncelikle hem annelere uygulanan ölçeklerdeki hem de çocuklara uygulanan ölçekteki Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Özyönelim, Evrensellik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyuma ve Güvenlik alt boyutları ile ilgili maddelerin ve bunların genel boyutlarının (Yeniliğe açıklık, özaşkınlık, muhafazacılık ve özgenişletim) aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulunan değerlerin araştırmada kullanılan değişkenlere göre farklılıkları test edilmiştir.

Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri sonucu verilerin dağılımı normal dağılım göstermediği için ($p=0.00$), farklılıkların ortaya çıkarılmasında non parametrik testlerden *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu ise, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır.

Bunun yanında örneklem grubu normal dağılım göstermediğinden dolayı, annelerin kişisel değerleri ile çocukların değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için de veriler üzerinde *Spearman's Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler anlamlılık düzeyi $p<.05$ düzeyinde yorumlanmış, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde annelerin kişisel değerleri ile 5-6 yaş arasındaki çocuklarının değerleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacı doğrultusunda, verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tüm istatistiksel işlemler yapılmadan önce doğru analiz testlerini kullanabilmek ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için normallik testlerinden olan Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Yapılan testlerin sonuçlarına göre Kolmogorov-Smirnov Testi için $p=0.00$ ve Shapiro-Wilk Testi için $p=0.00$ bulunmuştur. Buna göre, $p<.05$ olduğu için grubun normal dağılım göstermediği yani verilerin tümünün kategorik (nominal, ordinal) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda non parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Kalaycı, 2006).

Verilerin analizi alt amaçlara ilişkin bazı başlıklar altında ele alınmış, tablolar ve şekiller şeklinde sunulmuştur.

İlk olarak, örneklem grubundaki annelerden Portre Değerler Anketi ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bunun için ölçekteki maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak annelerin değer tercihleri saptanmıştır.

İkinci olarak, annelerin Portre Değerler Anketi'ne verdikleri cevaplara göre elde edilen değer tercihlerinin annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmış ve yorumlanmıştır.

Üçüncü olarak, annelerden Değer Aktarımı Anketi ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bunun için de maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak annelerin 5-6 yaş arasındaki çocuklarına aktarmak istedikleri değerler saptanmıştır.

Dördüncü olarak, annelerin Değer Aktarımı Anketi'ne verdikleri cevaplara göre elde edilen aktarılmak istenen değerlerin annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre fark olup olmadığını saptamak için istatistiksel analizler yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Beşinci olarak, örneklem grubundaki 5-6 yaş arasındaki çocuklardan Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği) ile toplanan verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bunun için öncelikle ölçekteki resimler altındaki değerlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, 5-6 yaş arasındaki çocukların değer öncelikleri saptanmıştır.

Altıncı olarak ise, 5-6 yaş arasındaki çocukların PBVS-C ölçeğine verdikleri cevaplara göre elde edilen değer tercihlerinin çocuğun cinsiyeti, doğum sırası ve annenin; yaşı, sosyoekonomik durum, eğitim durumu, çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmış ve yorumlanmıştır.

Son olarak da annelerinin kişisel değerleri ve çocukların değer öncelikleri ile annelerin aktarmak istedikleri değerler ve çocukların değer öncelikleri arasındaki ilişkilerin derecesini görmek için korelasyonlarına bakılmış ve yorumlanmıştır.

3.1. Portre Değerler Anketine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular

Araştırmada örneklem grubundaki annelerin kişisel değerlerini saptamak için annelere Portre Değerler Anketi ve Değer Aktarımı Anketi olmak üzere iki tane ölçme aracı uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “5-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin Portre Değerler Anketine göre kişisel değer tercihleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için Portre Değerler Anketi’ndeki değerlere göre annelerin verdikleri cevaplar boyutlar açısından tek tek ele alınmıştır.

5-6 yaş arasında çocukları olan annelerin kişisel değerleri ile ilgili annelere uygulanan bu ölçeğin, dört temel alt boyutu (Özaşkinlık, Muhafazacılık, Özgenişletim ve Yeniliğe Açıklık) bulunmaktadır. Bu başlıklar altında önce temel boyutlarla ilgili daha sonrada her bir boyutta yer alan maddelerle ilgili ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) puanları verilmiş ve elde edilen bulgularla ilgili açıklama yapılmıştır.

Annelerin dört temel boyuta göre verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.**Annelerin Dört Temel Boyuta Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

BOYUTLAR	N	$\bar{\chi}$	SS
Özaşkinlık	390	5,10	0,62
Muhafazacılık	390	5,07	0,61
Yeniliğe Açıklık	390	4,56	0,75
Özgenişletim	390	4,04	0,65

Tablo 3.1. incelendiğinde, annelerin kişisel değerlerine yönelik verdikleri cevapların ortalamalarına göre, anneler en çok Evrensellik ve İyilikseverlik değerlerini kapsayan Özaşkinlık boyutundaki değerlere sahipken ($\bar{\chi} = 5,10$), en az da Güç ve Başarı değerlerini kapsayan Özgenişletim boyutundaki değerlere sahip olduğu görülmektedir ($\bar{\chi} = 4,04$).

Annelerden elde edilen bu bulgulara göre Schwartz'ın kuramında yer alan ve bireyin kişisel amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsayan Özaşkinlık boyutunun Türk toplumundaki kadınların değer tercihlerinde öncelikli olması, Türk kadınının daha çok toplumsal çıkarlara önem verdiğini düşündürmektedir.

Nitekim çalışma grubunda Türklerin de yer aldığı farklı kültürlerin değer öncelikleri ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda, Türk kültüründeki katılımcıların, özellikle Türk kadınlarının Özaşkinlık boyutuna öncelik verdikleri, içinde bulunduğu gruba bağlılığı ve toplumsal düzeni ön planda tuttıkları ortaya çıkmıştır (Schwartz, 1994; Smith, Dugan ve Trompenaars, 1996). Bu da araştırma bulgusunun, ilgili araştırmaların sonuçları ile benzer olduğunu göstermektedir.

Annelerin *Özaşkinlık* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.2.'de gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.2.

Özaşkınlık Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri

MADDELER	N	\bar{x}	SS
M3 Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	390	5,07	1,25
M8 Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	390	4,97	1,24
M12 Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	390	5,34	1,00
M18 Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adanmak ister.	390	5,05	1,18
M19 İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.	390	5,38	0,87
M23 Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	390	5,05	1,05
M27 Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	390	5,27	0,95
M29 Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	390	5,31	0,97
M33 Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	390	4,49	1,53
M40 Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	390	5,12	1,07

Tablo 3.2. incelendiğinde, Evrensellik ve İyilikseverlik değerlerini kapsayan Özaşkınlık boyutunda, annelerin kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri madde, “M19-İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 5,38$). Bu da annelerin Evrensellik değerini benimsediği, doğayla bütünlük içinde olmayı ve çevreyi korumayı önemsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte annelerin kişisel değerlerine en uzak gördükleri madde ise, “M33-Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi

yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 4,49$). Bu da annelerin İyilikseverlik değeri altında yer alan bağışlayıcı olmayı kendi kişisel değerlerinde arasında daha az öncelik verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Thogersen ve Ölander (2002) çalışmasında Danimarkalı bireylerin temel değerleri ve davranışları arasındaki ilişki yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda da, Danimarkalıların Evrensellik değerine diğer değerlerden daha fazla önem verdikleri, dolayısıyla çevre korunması konusunda daha duyarlı davrandıkları bulunmuştur. Araştırmada çevre dostu davranış üzerinde yalnızca evrensellik değeri ile pozitif ($r=0,21$; $p<0,05$), İyilikseverlik ve Hazcılık değerleri ile negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Bu da araştırmada, aynı boyutta yer almasına rağmen en yüksek Evrensellik ile ilgili maddenin, en düşüğe İyilikseverlik değeri ile ilgili maddenin olmasının nedenini açıklamaktadır.

Annelerin *Muhafazacılık* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.3.’de gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.3.

Muhafazacılık Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri

MADDELER	N	\bar{x}	SS
M5 Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	390	5,34	0,99
M7 İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	390	4,69	1,33
M9 Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	390	4,85	1,39
M14 Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	390	5,17	1,13
M16 Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	390	4,81	1,31
M20 Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	390	5,25	0,99

M21 Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pislik içinde olmasından hiç hoşlanmaz.	390	5,57	0,88
M25 İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	390	4,67	1,26
M28 Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir.	390	5,49	0,82
M31 Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	390	4,80	1,26
M35 İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	390	4,77	1,23
M36 Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	390	5,40	0,92
M38 Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	390	5,05	1,29

Tablo 3.3. incelendiğinde, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik değerlerini kapsayan Muhafazacılık boyutunda, annelerin kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri madde, “M21-Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pislik içinde olmasından hiç hoşlanmaz.” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 5,57$). Bu da annelerin Güvenlik değeri altında yer alan temizlik ve düzeni önemseydiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte annelerin kişisel değerlerine en uzak gördükleri madde ise, “M25-İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 4,67$). Bu da annelerin Geleneksellik değeri altında yer alan geleneklere bağlı kalma ve hayatını bu anlamda sürdürme konusunda daha esnek davranabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Görüldüğü gibi, geleneksel Türk kadınına ait özelliklerden olan temizlik ve düzen ile ilgili değerler ilk sıralarda yer alırken, aynı kadınlar yine geleneksellik ile ilgili olan geleneklere bağlılık ile ilgili maddeyi daha alt sıralarda yer verdiği görülmektedir. Bahadır'ın (2006) da belirttiği gibi, bu durumun nedenleri; Türk kadınlarının iyi bir eş ve iyi bir anne olmak zorunluluğu yanında, bir taraftan evine çeki düzen veren, temizliğini ve ihtiyaçlarını karşılayan "iyi bir ev hanımı" olmaları, diğer taraftan da dış dünyada işini aksatmadan ve istekle yürüten "iyi bir üretici" olma sorumluluğunu taşımalarıdır. Yani günümüzde Türk kadınının üstlenmiş olduğu ya da

kendisine biçilen rollerden dolayı zaman zaman geleneksel ve modern kadın kimliği arasında kaldığı söylenebilir.

Geleneklere bağlılık değerinin azaldığı ile ilgili, Arat (1996) da “Türkiye’de Yeni Kadın Profili” adlı araştırmasındaki sonuçlarda Türk kadınının son on yılda bilinç düzeyinin arttığını ve kadınlar için artık bilgi, çalışkanlık ve sadakat gibi değerler öncelikli olurken, güzellik ve dindarlık gibi değerlerin önceliğinin azaldığını belirtmiştir.

Annelerin *Yeniliğe Açıklık* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.4.’te gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.4.

Yeniliğe Açıklık Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri

MADDELER	N	\bar{x}	SS
M1 Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.	390	4,95	0,99
M6 Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	390	4,45	1,32
M10 Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	390	4,38	1,54
M11 Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	390	4,60	1,46
M15 Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	390	3,13	1,67
M22 Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	390	4,66	1,39
M26 Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini “şımartmaktan” hoşlanır.	390	4,23	1,53
M30 Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	390	5,01	1,19
M34 Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	390	5,01	1,14
M37 Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	390	5,16	1,10

Tablo 3.4. incelendiğinde, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım ve Özyönelim değerlerini kapsayan Yeniliğe Açıklık boyutunda, annelerin kendi kişisel değerlerine en

yakın gördükleri madde, “M37-Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 5,16$). Bu da annelerin Yaşamdan Haz Alma değeri altında yer alan hayattan keyif almayı önemseydiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguyu destekleyen bir araştırma sonucuna da, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2013) Türkiye'deki bireylerin mutluluk algılaması, değerler, kişisel gelişim, gelir ve çalışma hayatı gibi alanlardaki memnuniyetlerini saptamak için yapmış olduğu yaşam memnuniyeti araştırmasından elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Türk aile yapısındaki kadınların %62,1'i hayatlarından genel olarak memnun olduklarını ve hayattan zevk almayı önemseydiklerini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte annelerin kişisel değerlerine en uzak gördükleri madde ise, “M15-Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 3,13$). Bu da annelerin Uyarılım değeri altında yer alan heyecanlı bir yaşantıya sahip olmayı çok fazla öncelik vermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin *Özgenişletim* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.5.'te gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.5.

Özgenişletim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri

MADDELER	N	\bar{x}	SS
M2 Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	390	3,12	1,61
M4 Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	390	4,23	1,55
M13 Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	390	5,10	1,07
M17 İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	390	3,70	1,68
M24 Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	390	4,47	1,37
M32 Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	390	3,69	1,57
M39 Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	390	3,98	1,60

Tablo 3.5. incelendiğinde, güç ve başarı değerlerini kapsayan Özgenişletim boyutunda, annelerin kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri madde, “*M13-Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.*” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 5,10$). Bu da annelerin başarı değeri altında yer alan toplum içinde başarılı ve sözü geçen biri olmayı önemseydiği şeklinde yorumlanabilir.

Günümüzde kadının çok yönlü konumu, kadının çalışma alanına girmesi, kamusal alanda temsili, aile içi otoritenin paylaşımı, alınan kararlarda kadının rolünün daha ön plana çıkması gibi nedenler kadınların başarıyı tatmasına ve kendilerine güven duymalarına neden olmuştur (Gökçe, 2004). Dolayısıyla başarıyı tadan bir kadının kişisel değerlerinde bu değere öncelik vermesi kaçınılmaz bir durumdur. Bunun sonucunda kadınların başarı değeri ile ilgili bu maddeyi önceliklerini almaları araştırma bulgularına da yansımıştır.

Bununla birlikte annelerin kişisel değerlerine en uzak gördükleri madde ise, “*M2-Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.*” Maddesi olmuştur ($\bar{x} = 3,12$). Bu da annelerin Güç değeri altında yer alan zengin olmayı çok fazla önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak Topçuğlu'nun (2010) Türkiye’de aile değerlerini incelediği çalışmasında, Türk kadınlarının hayatlarında önem verdiği şeylerin başında aile hayatı, eşlerine ve çocuklarına zaman ayırma gelirken, ev sahibi ve araba sahibi olma konusuna erkeklere göre daha az öncelik verdiği saptanmıştır.

Görüldüğü üzere Portre Değerler Anketi’nde dört tane temel boyut olup, her boyutun içindeki maddelerde belli değerleri ifade etmektedir. Ölçekte yer alan değerlere göre annelerin kişisel değerlerinin dağılımı Tablo 3.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6.**Ölçekteki Değerlere Göre Annelerin Kişisel Değerlerine İlişkin Bulgular**

BOYUTLAR	N	\bar{x}	SS
Evrensellik	390	5,15	0,68
Güvenlik	390	5,13	0,67
Uyma	390	5,10	0,74
İyilikseverlik	390	5,04	0,79
Geleneksellik	390	4,96	0,82
Özyönelim	390	4,80	0,77
Yaşamdan Haz Alma	390	4,60	1,09
Başarı	390	4,37	0,97
Uyarılım	390	4,20	0,95
Güç	390	3,60	1,22

Tablo 3.6. incelendiğinde, ölçekte yer alan değerlerden “Evrensellik” değeri annelerin kendi kişisel değerlerine en yakın değer olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{x} = 5,15$). Buna göre katılımcı annelerin en çok evrensellik değeri altında yer alan hoşgörülü ve anlayışlı olmak, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, açık fikirli ve erdemli olmak, adil olmak, çevreyi korumak, dünyada barış istemek, doğayla bütünlük içinde yaşamak gibi değerlere sahip olduğu veya bu değerleri önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ölçekte yer alan değerlerden “Güç” değeri tüm değerler arasında annelerin en az tercih ettikleri değer olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 3,60$). Bu da annelerin yaşamlarında insanlar üzerinde üstünlük kurmak, otorite sahibi ve zengin olmak gibi değerlere çok fazla öncelik vermediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olan bir başka araştırma Şener ve Hazer (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada değerlerin kadınların sürdürülebilir tüketim davranışları üzerindeki etkilerini incelemek için 600 kadın ile çalışılmış ve sürdürülebilir tüketim davranışı ile ilgili olduğu belirlenen Schwartz’ın Özaşkinlik ve Özgenişletim değer boyutlarında yer alan 24 değerlik liste ve 14 çevre dostu davranışı içeren bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınların en çok Evrensellik değerine öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır.

Benzer olarak, Boehnke (2001) ailelerden çocuklarına değerlerin aktarımı ile ilgili araştırmasında, 98 üniversite öğrencisi ve ailelerine Portre Değerler Anketi’ni

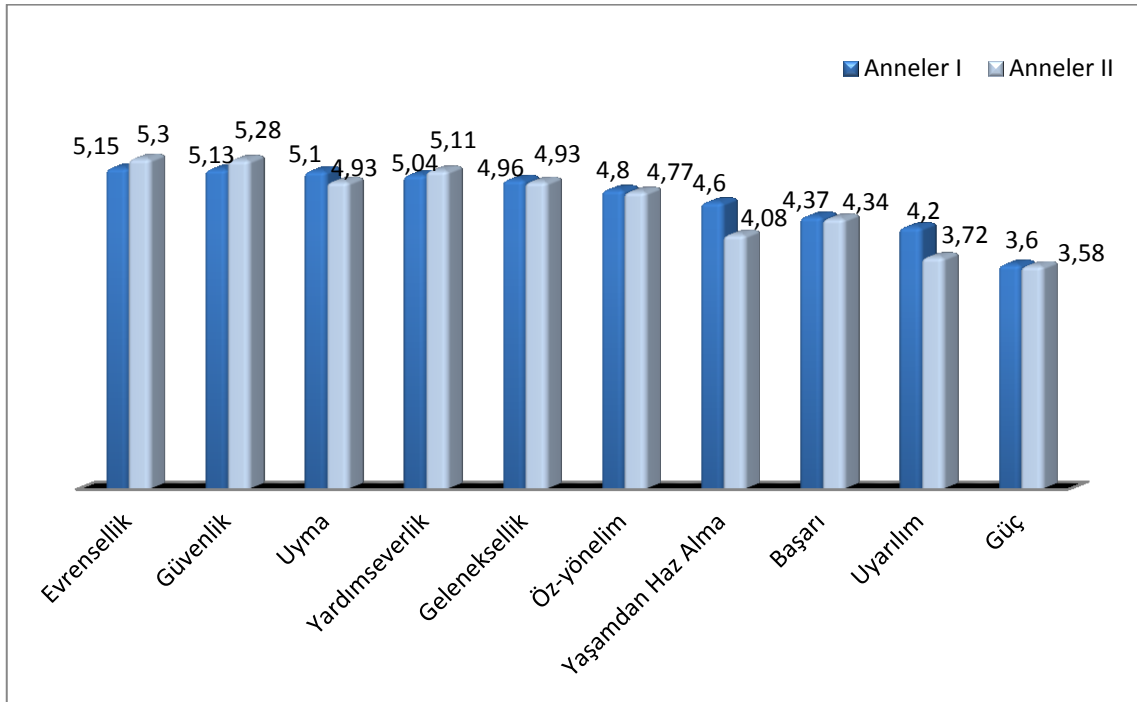
uygulamıştır. Bu çalışma sonucunda annelerin kişisel değerleri olarak İyilikseverlik, Evrensellik ve Güvenlik değerleri ilk sıralarda yer verdiği, Güç değerini ise sonlarda bıraktığı görülmüştür.

Bunun yanında Schwartz'ın (2006) dünyadaki çeşitli bölgelerden 76 ülke ile değerlerin kültürel seviyelerle ilişkisini incelediği araştırmasında Türkiye'nin Batı Avrupa ülkeleri kadar olmasa da komşuları olan diğer Ortadoğu ülkelerine göre eşitlik ve özerklik kavramlarının yüksek olduğu, hiyerarşi ve toplumsal içe dönüklük kavramlarının da daha az olduğunu öne sürmüştür. Bunun yanında Schwartz (2012) PVQ ölçeğinin 21 maddelik kısa versiyonu aracılığıyla Türkiye'deki yetişkinlerle yaptığı çalışmada kişisel değerler bakımından Evrensellik, İyilikseverlik ve Geleneksellik değerleri öncelikli iken, Özyönelim, Uyarılım ve Yaşamdan Haz Alma değerlerine daha az öncelik verildiği ortaya çıkmıştır.

Demirutku (2007) lise ve üniversite örnekleminde oluşan bir grupta aile değerleri, aile ile çocukların değer öncelikleri ve aile çocuk değer benzeşimi arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmasında bu çalışmada da kullanılan 40 maddelik PVQ ölçeğini kullanmış ve anneler ile çocukların değer önceliklerini incelemiştir. Araştırmadaki annelerin (Anneler I) değer öncelikleri ile Demirutku'nun (2007) örneklem grubundaki annelerin (Anneler II) sonuçlarının karşılaştırması Şekil 3.1.'de görülmektedir.

Şekil 3.1.

Annelerin Değer Önceliklerinin Karşılaştırılması



Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi, araştırmadaki annelerin (Anneler I) değer öncelikleri ile Demirutku'nun (2007) örneklem grubundaki annelerin (Anneler II) değer öncelikleri arasında benzerlik görülmektedir. Buna göre Evrensellik değeri her iki anne grubunda da ilk sırada yer almıştır. Bu doğrultuda günümüzde Türk annelerinin daha açık fikirli ve çevreye duyarlı oldukları söylenebilir. Ayrıca her iki örneklem grubunda anneler için Güvenlik ve İyilikseverlik değerleri daha öncelikli iken, Güç ve Uyarılım değerleri son sıralarda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da Türk annelerinin kendi değer önceliklerinde aile güvenliği, bağlılık, sadakat ve sorumluluk sahibi olma gibi değerlere daha fazla öncelik verdiği şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “annelerin kişisel değerleri ile annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için Portre Değerler Anketi'ndeki değerlere göre annelerin verdikleri cevaplar bağımsız değişkenler açısından tek tek ele alınmıştır. Örneklem grubu normal dağılım

göstermediği için bu farkları tespit etmek için non parametrik testlerden *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır.

3.2.1. Yaş Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular

Annelerin yaş değişkenine göre kişisel değerleri arasında fark olup olmadığına bakmak için *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmıştır. Bu analiz sürekli değişkenlere sahip üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapmayı sağladığı ve annelerin yaş gruplarının da üç ayrı gruptan oluştuğu için, *Kruskal Wallis-H testi* tercih edilmiştir.

Annelerin Portre Değerler Anketi'ne verdikleri cevaplara göre kişisel değerleri ile yaşları arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.7.'de görülmektedir.

Tablo 3.7.

Yaş Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	X^2	p
Evrensellik	20-25 yaş	25	203,36	2	2,505	0,28
	26-35 yaş	270	190,24			
	36 ve üzeri yaş	95	222,48			
İyilikseverlik	20-25 yaş	25	243,46	2	6,379	0,04*
	26-35 yaş	270	196,45			
	36 ve üzeri yaş	95	180,18			
Geleneksellik	20-25 yaş	25	207,62	2	1,538	0,46
	26-35 yaş	270	198,52			
	36 ve üzeri yaş	95	183,73			
Uyma	20-25 yaş	25	231,76	2	2,807	0,24
	26-35 yaş	270	193,07			
	36 ve üzeri yaş	95	192,87			
Güvenlik	20-25 yaş	25	195,57	2	1,817	0,40
	26-35 yaş	270	192,80			
	36 ve üzeri yaş	95	224,38			
Güç	20-25 yaş	25	170,64	2	1,398	0,49
	26-35 yaş	270	198,25			
	36 ve üzeri yaş	95	194,22			
Başarı	20-25 yaş	25	185,32	2	1,392	0,49
	26-35 yaş	270	199,97			
	36 ve üzeri yaş	95	185,46			

Yaşamdan Haz Alma	20-25 yaş	25	196,74			
	26-35 yaş	270	201,39	2	2,950	0,22
	36 ve üzeri yaş	95	178,43			
Uyarılım	20-25 yaş	25	222,24			
	26-35 yaş	270	199,84	2	4,670	0,09
	36 ve üzeri yaş	95	176,12			
Özyönelim	20-25 yaş	25	190,56			
	26-35 yaş	270	198,49	2	0,633	0,72
	36 ve üzeri yaş	95	188,29			

* $p < 0.05$

Annelerin yaş grupları ve kişisel değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre annelerin kişisel değerlerinin ortalama sıralamaları karşılaştırıldığında;

Evrensellik ve Güvenlik değerleri ile annelerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmamakla beraber, değer ortalamaları sıralamasına göre bu değerler en fazla 36 yaş ve üstü annelerde görülmektedir. Bu da yaş ilerledikçe annelerin aile güvenliğine ve bağlılığa önem verdikleri ve çevreye karşı daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Geleneksellik, Uyuma ve Uyarılım değerleri ile annelerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmamakla beraber, değer ortalamaları sıralamasına göre bu değerler en fazla 20-25 yaş arası annelerde, en az da 36 yaş ve üstü annelerde görülmektedir. Bu da yaş ilerledikçe bu değerler konusunda annelerin esneklik gösterebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma ve Özyönelim değerleri ile annelerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmamakla beraber, değer ortalamaları sıralamasına göre bu değerler en fazla 26-35 yaş arası annelerde görülmektedir. Başka bir ifade ile 26-35 yaş arası annelerin otorite sahibi ve zengin olma, başarılı olma, hayattan keyif alma, yaratıcı olma ve bağımsız kararlar verebilme gibi alt değerleri içeren bu değerlere daha öncelik tanıdığı söylenebilir.

İyilikseverlik değeri ile annelerin yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,041$). Buna göre İyilikseverlik değeri annelerin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani yaş azaldıkça annelerin İyilikseverlik değerine önceliği artmaktadır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.7.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.7.1.**Yaş Değişkenine Göre Annelerin İyilikseverlik Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu**

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
İyilikseverlik	20-25 yaş ile 26-35 yaş	5,75	5,25	2546,00	-2,046	0,04*
	20-25 yaş ile 36 üstü yaş	5,75	5,00	817,50	-2,406	0,01*
	26-35 yaş ile 36 üstü yaş	5,25	5,00	11739,50	-1,235	0,21

* p< 0.05

Tablo 3.7.1.'deki analiz sonuçlarına göre, 20-25 yaş arası anneler ile 26-35 yaş arası annelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,041). Bunun yanında 20-25 yaş arası anneler ile 36 yaş ve üstü annelerin ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (p=0,016). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, bu farkın 20-25 yaş arasındaki annelerden kaynaklandığı saptanmıştır. Başka bir ifade ile 20-25 yaş grubundaki annelerin (med=5,75), 26-35 yaşındaki annelerden (med=5,25) ve 36 yaş ve üstü annelerden (med=5,00) daha yardımsever oldukları ortaya çıkmıştır. Yani genç anneler için İyilikseverlik değerinin daha öncelikli olduğu söylenebilir.

Güngör (2000) değer önceliklerini, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre ele aldığı araştırmasında, genç kızlarla genç erkeklerin ve orta yaşlı kadınlarla orta yaşlı erkeklerin değer yapılarını karşılaştırmıştır. Araştırmada gençler arasındaki değer önceliği farklarının orta yaşlılara göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber araştırmada genç kızlar ve orta yaşlı kadınların değer öncelikleri arasında da negatif yönde bir korelasyon olduğu ve gençlerde bazı değerlerin daha öncelikli olabileceği ortaya çıkmıştır. Yani yaş ilerledikçe yardımsever olma, dürüst olma ve sorumluluk sahibi olma gibi değerlerinin önceliklerinin artacağı düşünülürken, daha genç olan kişilerin bu değerleri daha çok önceliklerine alabileceği belirtilmiştir. Bu da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular

Annelerin medeni durumları ile ilgili dağılımlarını incelediğimizde, evli annelerin frekansları 384 kişi iken, boşanmış ya da eşi vefat etmiş kişilerin frekansı 6 kişi olduğu tespit edilmiştir. Veriler arasında dağılımda annelerin neredeyse tamamının evli olduğundan dolayı, yapılacak herhangi bir istatistiksel analizin doğru sonucu yansıtmayacağı ve güvenilir olmayacağı gerekçesiyle bu verilerin üstünde istatistiksel bir analiz yapılmamıştır.

3.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular

Annelerin eğitim durumları dört ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, annelerin eğitim durumu değişkenine göre kişisel değerleri arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	χ^2	p
Evrensellik	Okuryazar	8	175,88	4	2,443	0,65
	İlköğretim	187	187,68			
	Lise	130	201,33			
	Üniversite	60	209,50			
	Yüksek lisans	5	199,60			
İyilikseverlik	Okuryazar	8	165,50	4	2,537	0,63
	İlköğretim	187	197,87			
	Lise	130	192,41			
	Üniversite	60	203,83			
	Yüksek lisans	5	199,20			
Geleneksellik	Okuryazar	8	206,05	4	9,333	0,06
	İlköğretim	187	200,44			
	Lise	130	202,11			
	Üniversite	60	161,84			
	Yüksek lisans	5	150,10			

Uyma	Okuryazar	8	230,13	4	1,946	0,74
	İlköğretim	187	195,72			
	Lise	130	199,76			
	Üniversite	60	183,04			
	Yüksek lisans	5	170,70			
Güvenlik	Okuryazar	8	173,63	4	3,089	0,77
	İlköğretim	187	189,41			
	Lise	130	201,46			
	Üniversite	60	205,73			
	Yüksek lisans	5	180,30			
Güç	Okuryazar	8	196,56	4	6,001	0,54
	İlköğretim	187	205,04			
	Lise	130	185,12			
	Üniversite	60	191,23			
	Yüksek lisans	5	158,40			
Başarı	Okuryazar	8	176,13	4	6,001	0,19
	İlköğretim	187	178,39			
	Lise	130	190,81			
	Üniversite	60	207,41			
	Yüksek lisans	5	189,10			
Yaşamdan Haz Alma	Okuryazar	8	198,88	4	4,709	0,31
	İlköğretim	187	202,19			
	Lise	130	198,49			
	Üniversite	60	194,91			
	Yüksek lisans	5	188,80			
Uyarılım	Okuryazar	8	208,13	4	9,096	0,07
	İlköğretim	187	210,78			
	Lise	130	185,23			
	Üniversite	60	174,91			
	Yüksek lisans	5	117,80			
Özyönelim	Okuryazar	8	162,69	4	5,064	0,28
	İlköğretim	187	187,34			
	Lise	130	205,06			
	Üniversite	60	208,68			
	Yüksek lisans	5	209,40			

p> 0.05

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere, Kruskal Wallis H testinin sonuçlarına göre annelerin eğitim durumları ve kişisel değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir

fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da tüm değerler incelendiğinde, annelerin değer ortalamaları arasında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir.

Evrensellik, İyilikseverlik, Güvenlik, Başarı ve Özyönelim değerleri ile ilgili sonuçlara baktığımızda, eğitim düzeyi arttıkça açık fikirli ve hoşgörülü olma, yardımsever olma, bağışlayıcı olma ve sorumluluk sahibi olma, aile güvenliği ve ulusal güvenliğe önem verme gibi alt değerleri kapsayan değerlere önem verme durumunun arttığı ortaya çıkmıştır. Buna göre bu değerler en fazla üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerde, en az da okuma yazma bilmeyen annelerde görülmektedir.

Geleneksellik, Uyma, Güç, Yaşamdan Haz Alma ve Uyarılım değeri ile ilgili annelerin eğitim düzeyi azaldıkça dindar olma, geleneklere bağlı olma, itaatkâr olma sosyal güç sahibi olma ve zengin olma, heyecanlı ve değişken bir hayat yaşamayı önemseme gibi alt değerlere öncelik verme durumunun arttığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile bu değerlere en çok okuma yazma bilmeyen anneler, en az da yüksek lisans mezunu anneler kişisel değerlerinde yer verdiğini belirtmişlerdir.

3.2.4. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait

Bulgular

Annelerin çalışma durumu değişkenine göre kişisel değerleri arasında fark olup olmadığına bakmak için *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Bu analiz iki bağımsız grup arasındaki farklılıkları saptamakta kullanıldığı ve t testinin de non parametrik karşılığı olduğu için ve annelerin çalışma durumlarının iki ayrı gruptan oluştuğu için, *Mann Whitney-U testi* tercih edilmiştir.

Annelerin Portre Değerler Anketi'ne verdikleri cevaplarına göre kişisel değerleri ile çalışma durumlarına arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.9.'da görülmektedir.

Tablo 3.9.
Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Medya n	Mann Whitney	Z	p
Evrensellik	Çalışmayan	265	197,32	5,33	16080,50	-0,466	0,64
	Çalışan	125	191,64	5,33			
İyilikseverlik	Çalışmayan	265	191,64	5,25	16080,50	-0,467	0,64
	Çalışan	125	197,32	5,25			
Geleneksellik	Çalışmayan	265	207,29	5,25	13438,50	-3,026	0,00*
	Çalışan	125	170,51	5,00			
Uyma	Çalışmayan	265	202,90	5,25	14601,50	-1,902	0,04*
	Çalışan	125	179,81	5,25			
Güvenlik	Çalışmayan	265	198,78	5,20	15692,00	-0,843	0,39
	Çalışan	125	188,54	5,20			
Güç	Çalışmayan	265	190,82	3,66	15321,50	-0,132	0,23
	Çalışan	125	205,43	3,66			
Başarı	Çalışmayan	265	194,40	4,50	16425,50	-0,132	0,89
	Çalışan	125	196,02	4,50			
Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	194,42	4,66	16277,50	-0,276	0,78
	Çalışan	125	197,78	4,66			
Uyarılım	Çalışmayan	265	200,61	4,33	15208,50	-1,311	0,19
	Çalışan	125	184,67	4,00			
Özyönelim	Çalışmayan	265	189,51	5,00	14975,50	-1,536	0,12
	Çalışan	125	208,20	5,00			

* p< 0.05

Tablo 3.9. incelendiğinde, Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre annelerin çalışma durumları ve kişisel değerleri arasında sadece Geleneksellik (p=0,001) ve Uyma (p=0,042) değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Geleneksellik değeri ile ilgili olan farkın hangi grup lehine olduğuna bakmak için medyan değerlerini incelediğimizde çalışmayan annelerin çalışan annelere göre geleneksellik değerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile, çalışan annelerin kültür, dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık konusunda çalışmayan annelere göre daha az önem verdikleri söylenebilir.

Benzer olarak, Topçuoğlu'nun (2010) araştırmasında katılımcılarına yönelttiği "günlük hayat dini ve geleneksel değerlere göre yaşanmalıdır." maddesini eğitim düzeyi daha yüksek ve çalışan kadınların, çalışmayan kadınlara göre daha alt sıralara yerleştirdiği ve bu değerlere daha az önem verdiği ortaya çıkmıştır.

Uyma değeri ile ilgili olan farkın hangi grup lehine olduğuna bakmak için medyan değerlerini incelediğimizde ise, çalışmayan annelerin çalışan annelere göre uyma değerine kişisel değerlerinde daha fazla yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile, çalışmayan annelerin aileye ve yaşlılara saygı gösterme ve toplumsal beklentiler için kendilerini denetleme konusuna kişisel değerlerinde daha çok öncelik verdikleri söylenebilir.

Bu bulguları destekler nitelikte olan Schwartz'ın (2009) araştırma sonucuna göre belli bir gelire sahip olma durumu ile Uyma ve Geleneksellik değerlerine öncelik verme arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür. Yani çalışma durumu ile annelerin kişisel değerlerinde önceliklerine aldığı değerler değişebilmektedir.

Görüldüğü üzere çalışma durumu bireylerin gelir düzeyini ve hayata bakış açılarını etkilemektedir. Gürşimşek ve Göregenli'nin (2005) çalışan öğretmenler ve çalışmayan öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında, çalışan öğretmenlerin Schwartz'ın (1992) geleneksellik, güvenlik ve uyma değerlerinin, aday öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulgusundan farklı olsa da, iki grup arasında çalışma ve çalışmama durumunun, grupların değer önceliklerinde farklılığa neden olabileceğini göstermektedir.

Ayrıca istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da Evrensellik, Güvenlik ve Uyarılım değerlerinin ortalama sıralamalarına göre çalışmayan annelerde bu değerlerin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında İyilikseverlik, Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma ve Özyönelim değerlerinin ortalama sıraları karşılaştırıldığında ise, çalışan annelerin bu değerleri daha çok önemsendiği görülmüştür.

3.2.5.Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerlerine Ait Bulgular

Annelerin sosyoekonomik durumları üç ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, annelerin eğitim durumu değişkenine göre kişisel değerleri arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir. Annelerin Portre Değerler Anketi'ne verdikleri cevaplarına göre kişisel değerleri ile sosyoekonomik durumu arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.10.'da görülmektedir.

Tablo 3.10.
Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Kişisel Değerleri
Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	χ^2	p
Evrensellik	Alt Gelir	135	186,04			
	Orta Gelir	138	192,10	2	3,218	0,20
	Üst Gelir	117	210,58			
İyilikseverlik	Alt Gelir	135	186,58			
	Orta Gelir	138	197,54	2	1,496	0,47
	Üst Gelir	117	202,85			
Geleneksellik	Alt Gelir	135	199,49			
	Orta Gelir	138	198,44	2	0,874	0,64
	Üst Gelir	117	187,43			
Uyma	Alt Gelir	135	197,58			
	Orta Gelir	138	197,21	2	0,263	0,87
	Üst Gelir	117	191,07			
Güvenlik	Alt Gelir	135	191,78			
	Orta Gelir	138	200,76	2	0,487	0,78
	Üst Gelir	117	193,59			
Güç	Alt Gelir	135	209,79			
	Orta Gelir	138	190,93	2	3,552	0,16
	Üst Gelir	117	184,40			
Başarı	Alt Gelir	135	185,43			
	Orta Gelir	138	192,89	2	2,405	0,30
	Üst Gelir	117	206,90			
Yaşamdan Haz Alma	Alt Gelir	135	191,77			
	Orta Gelir	138	199,61	2	0,337	0,84
	Üst Gelir	117	194,96			
Uyarılım	Alt Gelir	135	203,65			
	Orta Gelir	138	200,30	2	3,082	0,21
	Üst Gelir	117	180,43			
Özyönelim	Alt Gelir	135	189,29			
	Orta Gelir	138	194,71	2	1,032	0,59
	Üst Gelir	117	203,60			

p> 0.05

Tablo 3.10. incelendiğinde, Kruskal Wallis H testinin sonuçlarına göre annelerin sosyoekonomik durumları ve kişisel değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da tüm değerler incelendiğinde, annelerin değer ortalamaları arasında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir.

Evrensellik, İyilikseverlik, Başarı ve Özyönelim değerleri ile ilgili sonuçlara baktığımızda, açık fikirli olma, hoşgörülü olma, yardımsever olma, bağışlayıcı olma, sorumluluk sahibi olma, başarılı olma ve bağımsız olma gibi alt değerleri kapsayan bu değerlere önem verme durumu en çok üst gelirli annelerde, en az da alt gelirli annelerde görülmektedir. Bu de gelir düzeyi yükseldikçe annelerin daha yardımsever, sorumluluk sahibi, yaratıcı, çevreye duyarlı, özgür ve başarı odaklı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Geleneksellik, Uyuma, Güç ve Uyarılım değerleri ile ilgili sonuçlara baktığımızda, gelir düzeyi azaldıkça annelerin alçakgönüllü olma, dindar olma, geleneklere bağlı olma, itaatkâr olma, zengin olma ve cesur olma gibi alt değerlere öncelik verme durumunun arttığı ortaya çıkmıştır. Buna göre alt gelirli annelerin daha geleneksel, toplumsal beklentilere göre hareket eden, sosyal statüye ve zenginliğe önem veren ve hayatlarında yenilik arayışında olan bir kişiliğe sahip oldukları söylenebilir.

Güvenlik ve Yaşamdan Haz Alma değerleri ile ilgili annelerin değer ortalamaları sıralamalarına baktığımızda ise orta gelirli anneler kişisel değerlerinde bu değere yer verdiğini belirtmişlerdir. Başka ifade ile orta gelirli anneler, hayattan keyif alma, temiz olma, toplumsal düzen, aile güvenliği ve ulusal güvenliğe önem verme gibi değerlere diğer gelir durumundaki annelere göre daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

3.3. Değer Aktarımı Anketine Göre Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “5-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin Değer Aktarımı Anketi’ne göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için Değer Aktarımı Anketi’ndeki değerlere göre annelerin verdikleri cevaplar ele alınmıştır.

Değer Aktarımı Anketi’nin annelerin aktarmayı düşündükleri ve 5-6 yaşındaki çocuklarında görmek isteyebileceği toplam 10 tane temel değer bulunmaktadır. Bu temel değerlerle ilgili her bir maddeyle ilgili ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmış ve elde edilen bulgularla ilgili açıklama yapılmıştır. Annelerin 10 temel değere göre verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.11.’de yer almaktadır.

Tablo 3.11.

Değer Aktarımı Anketindeki Maddelere İlişkin Annelerin Görüşleri

MADDELER	Değer Tipi	N	\bar{x}	SS
S1 Güç, para, sosyal mevki, prestij ve itibar sahibi olmak	Güç	390	2,36	0,31
S2 Kişisel emniyet, aile güvenliği ve toplumsal istikrar ile yaşamak	Güvenlik	390	2,67	0,24
S3 Kendini kısıtlayarak, toplumsal beklentilerle ve kurallarla uyumlu davranmak	Uyma	390	1,72	0,45
S4 Yaşamın çeşitli alanlarında (iş, eğitim, vs.) başarılı olmak	Başarı	390	2,79	0,02
S5 Yakın olunan insanları kollamak, desteklemek ve iyiliğini gözetmek	İyilikseverlik	390	2,60	0,02
S6 Bağımsız düşünmek, davranmak ve seçimlerini özgürce yapmak	Özyönelim	390	2,42	0,03
S7 Kültürel, ailevi veya dini törelere veya fikirlere saygılı ve bağlı olmak	Geleneksellik	390	2,58	0,02
S8 Hayatın getirdiği zevklerden haz almak	Yaşamdan Haz Alma	390	2,33	0,03
S9 Tüm insanlara, kendinden farklı olanlara bile anlayışlı ve hoşgörülü olmak	Evrensellik	390	2,61	0,02
S10 Hayatta heyecan, macera ve yenilik aramak	Uyarılımlı	390	1,93	0,04

Tablo 3.11. incelendiğinde, ölçekte yer alan değerlerden “Başarı” değeri annelerin çocuklarına en çok aktarmak ve görmek istedikleri değer olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{x} = 2,79$). Buna göre anneler en çok başarı değeri altında yer alan başarılı ve zeki olma değerlerini önemseydiği ve çocuklarında görmek istedikleri şekilde yorumlanabilir.

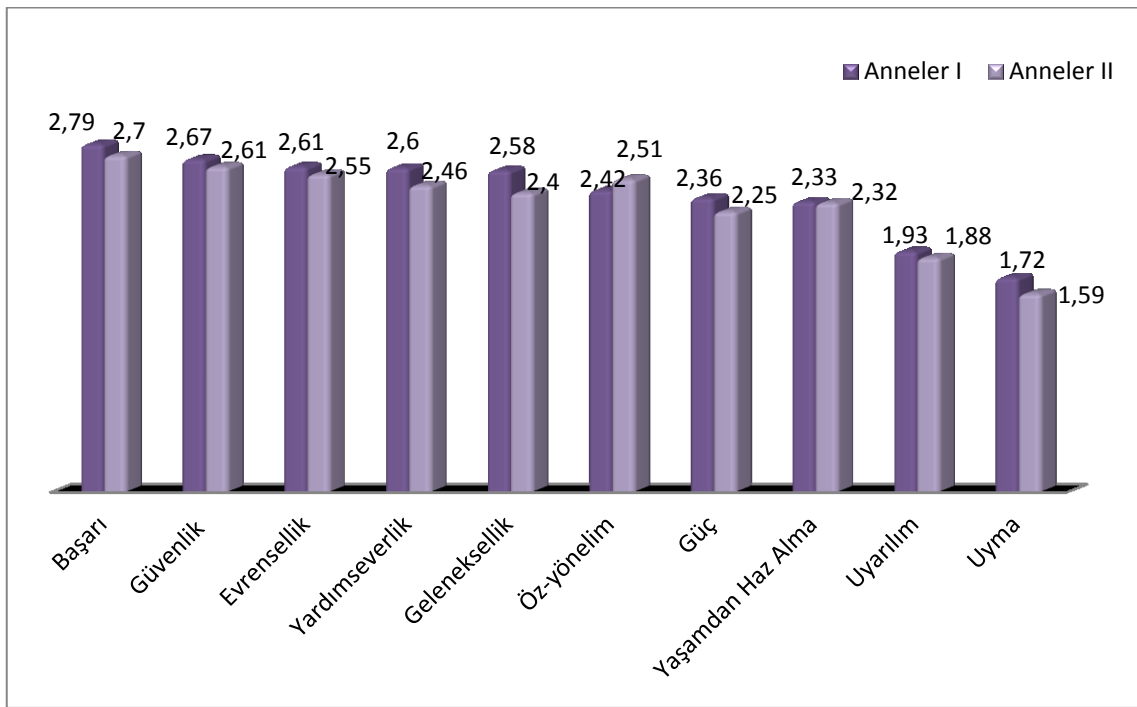
Bununla birlikte itaatkâr olma ve toplumsal beklentilere göre hareket etme ve kendini denetleme gibi değerleri kapsayan “Uyma” değeri, tüm değerler arasında annelerin en az tercih ettikleri değer olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 1,72$). Bu da annelerin çocuklarının toplum beklentilerden ziyade kendi bağımsız düşüncelerine göre hareket etmesini tercih ettikleri ve bu değeri çocuklarına verirken daha çok kurallara uyma noktasına odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir.

İşcan (2007) bu durumu, sosyoekonomik gelişmeyle işlevsel olmayan sınırlayıcı geleneksel değerlerin gücünü kaybettiği, Türk insanlarında İyilikseverlik ve Evrensellik değerleri yerine, Özgenişletim boyutundaki bireyciliğe ait değerler olan Güç ve Başarı değerlerine eğilimin artışı gösterdiği şeklinde yorumlamaktadır.

Demirutku'nun (2007) aile ile çocuklarının değer öncelikleri ve ailelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerleri incelemek için lise ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler ve aileleri ile yaptığı çalışmasında, annelere kendi geliştirmiş olduğu Değer Aktarımı Anketini uygulamıştır. Araştırmadaki annelerin (Anneler I) çocuklarına aktarmak istedikleri değer ile Demirutku'nun (2007) örneklem grubundaki annelerin (Anneler II) aktarmak istedikleri değerlerin karşılaştırması Şekil 3.2.'de görülmektedir.

Şekil 3.2.

Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerlerin Karşılaştırılması



Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi, araştırmadaki annelerin (Anneler I) çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ile Demirutku'nun (2007) örneklem grubundaki annelerin (Anneler II) çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerin öncelik sıraları arasında benzerlik görülmektedir. Başarı değeri her iki anne grubunda da ilk sırada iken, Uyuma değeri en son sırada yerini almaktadır. Bu da hangi yaş grubunda çocuğu olursa olsun, günümüzde Türk anneleri çocuklarının toplumsal beklentilere uymak yerine bağımsız hareket eden ve başarı odaklı bireyler olmaları ile ilgili değerleri aktarmaya öncelik verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca her iki örneklem grubunda annelerin Güvenlik ve Evrensellik değerlerini aktarmada öncelik verdiği ama Yaşamdan Haz Alma ve Uyarılım değerlerini aktarmada

daha az önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Yani anneler aile güvenliği, bağlılık, açık fikirlilik ve çevreye duyarlılık değerlerini çocuklarına aktarmada daha hassas davranırken, hayattan keyif alma ve yenilikleri denemede cesur olma değerlerini çocuklarına aktarmayı ihmal edebildikleri söylenebilir.

3.4. Bağımsız Değişkenlere Göre Annelerin Çocuklarına Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “Annelerin 5-6 yaşlarındaki çocuklara aktarmak istedikleri değerler ile annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için Değer Aktarım Anketi’ndeki değerlere göre annelerin verdikleri cevaplar bağımsız değişkenler açısından tek tek ele alınmıştır. Örneklem grubu normal dağılım göstermediği için bu farkları tespit etmek için non parametrik testlerden *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını görmek için de, simetrik olmayan dağılımlarda bakılan medyan değerleri karşılaştırılmıştır.

3.4.1. Yaş Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Annelerin yaşları üç ayrı gruptan olduğundan dolayı, annelerin yaş değişkenine göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12.
Yaş Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	χ^2	p
Evrensellik	20-25 yaş	25	201,58			
	26-35 yaş	270	192,31	2	1,010	0,60
	36 ve üzeri yaş	95	202,96			
İyilikseverlik	20-25 yaş	25	196,29			
	26-35 yaş	270	194,41	2	0,086	0,47
	36 ve üzeri yaş	95	191,10			
Geleneksellik	20-25 yaş	25	217,52			
	26-35 yaş	270	191,37	2	2,213	0,64
	36 ve üzeri yaş	95	201,45			
Uyma	20-25 yaş	25	210,42			
	26-35 yaş	270	193,32	2	0,657	0,72
	36 ve üzeri yaş	95	197,76			
Güvenlik	20-25 yaş	25	195,58			
	26-35 yaş	270	193,74	2	0,383	0,82
	36 ve üzeri yaş	95	200,47			
Güç	20-25 yaş	25	191,92			
	26-35 yaş	270	199,61	2	1,566	0,45
	36 ve üzeri yaş	95	184,77			
Başarı	20-25 yaş	25	188,06			
	26-35 yaş	270	197,02	2	0,263	0,87
	36 ve üzeri yaş	95	195,66			
Yaşamdan Haz Alma	20-25 yaş	25	190,12			
	26-35 yaş	270	194,90	2	0,175	0,91
	36 ve üzeri yaş	95	198,62			
Uyarılım	20-25 yaş	25	202,20			
	26-35 yaş	270	202,10	2	0,733	0,69
	36 ve üzeri yaş	95	192,53			
Özyönelim	20-25 yaş	25	205,34			
	26-35 yaş	270	207,58	2	2,315	0,31
	36 ve üzeri yaş	95	190,34			

p> 0.05

Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere, Kruskal Wallis H testinin sonuçlarına göre annelerin yaşları ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da tüm değerler incelendiğinde, annelerin değer ortalamaları arasında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir.

İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Uyarılım değerlerine baktığımızda, bu değerleri en çok 20-25 yaş arası annelerin aktarmak istediği ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile bu yaş grubundaki anneler çocuklarında yardımsever olma, bağışlayıcı olma, sorumluluk sahibi olma, geleneklere saygılı olma, toplumsal beklentilere uyma gibi değerleri çocuklarında daha çok görmek istedikleri söylenebilir. Bu değerler Tablo 24'te yer alan 20-25 yaş annelerin kişisel değer öncelikleri ile de benzerlik göstermektedir. Bu da annelerin kendi değer önceliklerini çocuklarına aktarmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Güç, Başarı ve Özyönelim değerleri ile ilgili sonuçları incelediğimizde, bu değerleri çocuklarına aktarma isteği en çok 26-35 yaş arası annelerde olduğu görülmekte olup, bu yaş grubundaki annelerin çocuklarına özellikle "Özgenişletim" boyutundaki sosyal statü sahibi olma, zengin olma, bağımsız olma ve başarılı olma gibi değerleri kazandırmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Tablo 24 incelendiğinde bu yaş grubu annelerin kişisel değer önceliklerinde de bu değerlere yer verdikleri görülmektedir.

Evrensellik, Güvenlik ve Yaşamdan Haz Alma değerlerine baktığımızda, bu değerlerin en çok 36 yaş ve üstü annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri görülmektedir. Bu da yaş ilerledikçe annelerin aileye önem veren, toplumsal düzeni sağlayan, çevreye duyarlı aynı zamanda hayatın keyfini çıkarabilen bireyler olarak çocuklarını yetiştirmek istedikleri şeklinde yorum yapılabilir. Yine Tablo 3.7.'ye bakarak 36 yaş ve üstü annelerin Evrensellik ve Güvenlik değerine kendi kişisel değerlerinde de öncelik verdiği ve kendi değerlerini çocuklarına aktarmak istedikleri söylenebilir.

3.4.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Annelerin medeni durumları ile ilgili dağılımlarla ilgili daha öncede belirttiğimiz gibi, evli annelerin sayıları (f=384) ile boşanmış ya da eşi vefat etmiş annelerin (f=6) arasında dağılımın istatistiksel analiz yapmaya uygun olmadığı için, annelerin aktarmak istedikleri değerler ve medeni durum arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir istatistiksel analiz yapılmamıştır.

3.4.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Annelerin eğitim durumları dört ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, annelerin eğitim durumu değişkenine göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.13.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	X^2	p
Evrensellik	Okuryazar	8	192,94	4	1,131	0,88
	İlköğretim	187	196,36			
	Lise	130	195,42			
	Üniversite	60	196,53			
	Yüksek lisans	5	195,30			
İyilikseverlik	Okuryazar	8	195,94	4	9,075	0,07
	İlköğretim	187	187,40			
	Lise	130	203,93			
	Üniversite	60	210,45			
	Yüksek lisans	5	199,10			
Geleneksellik	Okuryazar	8	221,50	4	8,105	0,08
	İlköğretim	187	183,16			
	Lise	130	212,90			
	Üniversite	60	193,00			
	Yüksek lisans	5	193,00			
Uyma	Okuryazar	8	240,19	4	15,685	0,00*
	İlköğretim	187	213,10			
	Lise	130	185,97			
	Üniversite	60	158,45			
	Yüksek lisans	5	158,40			
Güvenlik	Okuryazar	8	184,94	4	5,268	0,26
	İlköğretim	187	185,44			
	Lise	130	204,93			
	Üniversite	60	209,13			
	Yüksek lisans	5	207,10			
Güç	Okuryazar	8	237,25	4	13,054	0,01*
	İlköğretim	187	193,68			
	Lise	130	206,09			
	Üniversite	60	184,14			
	Yüksek lisans	5	157,80			

Başarı	Okuryazar	8	161,94	4	18,786	0,00*
	İlköğretim	187	186,48			
	Lise	130	216,64			
	Üniversite	60	188,70			
	Yüksek lisans	5	178,40			
Yaşamdan Haz Alma	Okuryazar	8	180,00	4	10,005	0,04*
	İlköğretim	187	181,02			
	Lise	130	207,22			
	Üniversite	60	219,98			
	Yüksek lisans	5	173,50			
Uyarılım	Okuryazar	8	175,25	4	6,323	0,17
	İlköğretim	187	194,43			
	Lise	130	206,42			
	Üniversite	60	185,49			
	Yüksek lisans	5	104,20			
Özyönelim	Okuryazar	8	179,17	4	12,985	0,01*
	İlköğretim	187	188,50			
	Lise	130	198,70			
	Üniversite	60	212,62			
	Yüksek lisans	5	213,47			

* $p < 0.05$

Tablo 3.13. incelendiğinde, annelerin eğitim durumları ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında Uyma, Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma ve Özyönelim değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Uyma değeri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,003$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.13.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.13.1.**Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Uyma Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu**

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
Uyma	Okuryazar-İlköğretim	2,00	2,00	643,00	-0,721	0,47
	Okuryazar-Lise	2,00	1,00	374,00	-1,431	0,15
	Okuryazar-Üniversite	2,00	1,00	142,00	-1,965	0,04*
	Okuryazar-Yüksek lisans	2,00	1,00	11,50	-1,325	0,18
	İlköğretim- Lise	2,00	1,00	10434,50	-2,304	0,02*
	İlköğretim-Üniversite	2,00	1,00	4068,50	-3,403	0,00*
	İlköğretim-Yüksek lisans	2,00	1,00	334,00	-1,171	0,24
	Lise-Üniversite	1,00	1,00	3319,00	-1,757	0,07
	Lise-Yüksek lisans	1,00	1,00	279,00	-0,579	0,56
	Üniversite-Yüksek lisans	1,00	1,00	147,500	-0,065	0,94

* p< 0.05

Tablo 3.13.1.'deki analiz sonuçlarına göre, okuma yazma bilmeyen anneler ile üniversite mezunu annelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,046). Bunun yanında ilköğretim mezunu annelerin de, lise mezunu annelerle (p=0,021) ve üniversite mezunu annelerle (p=0,001) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, okuma yazma bilmeyen annelerin (med=2,00), üniversite mezunu annelere (med=1,00), göre uyma değerini çocuklarına aktarmayı daha çok önemstedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilköğretim mezunu annelerde (med=2,00), lise mezunu (med=1,00) ve üniversite mezunu annelere (med=1,00) göre uyma değerini çocuklarında görmeyi daha çok istedikleri saptanmıştır. Yani eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin çocuklarına Uyma değerini daha çok aktarmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmadaki eğitim düzeyi daha düşük olan anneler sadece çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerde değil, kendi değer önceliklerinde de Uyma değerini üst sıralarda yer vermişlerdir. Buna göre, annelerin kişisel değer öncelikleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 3.8.'de, eğitim düzeyi düşük annelerin Uyma değerini daha çok önemsendiği ortaya çıkmıştır. Bu durum için, eğitim düzeyi düşük annelerin Uyma değerine, hem kendi kişiliğinde hem de çocuklarına aktarmak istedikleri değerler içinde öncelik verdiği söylenebilir. Bununla ilgili Topçuoğlu'nun (2010) araştırmasında, eğitim düzeyi daha düşük olan kadınlar "Yaşlandığında anne-babama bakarım." ve "Yaşlanınca çocuklarım bana bakmalıdır." gibi Uyma değeri ile

ilgili maddeleri daha çok önceliklerine aldıkları saptanmıştır. Bu da hem kendi kişisel değerlerinde hem de çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerde bu değere öncelik verdiğini göstermektedir.

Benzer olarak, Yılmaz'ın (2001) farklı öğretim kurumlarındaki liselerle giden kız öğrenciler ve annelerinin değer yargılarını karşılaştırdığı araştırmasında eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin geleneksellik ve uyma gibi daha geleneksel değer yargılarına sahip olduğu ve çocuklarına da bu değerleri aktarmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Yine Özben ve Argun (2002) da, okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, genel olarak anne-babaların eğitim düzeyi azaldıkça, çocuklarına karşı daha otoriter, kuralcı ve disiplinli davrandıklarını saptamışlardır. Tüm bu araştırma bulgularının da ışığı altında, annelerin eğitim düzeyi azaldıkça, çocuklarına Uyma değerini daha çok aktarmak istedikleri söylenebilir.

Güç değeri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,011$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.13.2.'de görülmektedir.

Tablo 3.13.2.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Güç Değerleri Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
Güç	Okuryazar-İlköğretim	3,00	2,00	581,00	-1,199	0,23
	Okuryazar-Lise	3,00	2,00	435,50	-0,874	0,38
	Okuryazar-Üniversite	3,00	2,00	174,50	-1,400	0,16
	Okuryazar-Yüksek lisans	3,00	1,00	30,00	-2,654	0,00*
	İlköğretim- Lise	2,00	2,00	11381,00	-1,086	0,27
	İlköğretim-Üniversite	2,00	2,00	5336,00	-0,638	0,52
	İlköğretim-Yüksek lisans	2,00	1,00	141,00	-2,973	0,00*
	Lise-Üniversite	2,00	2,00	3457,50	-1,417	0,15
	Lise-Yüksek lisans	2,00	1,00	80,50	-3,202	0,00*
	Üniversite-Yüksek lisans	2,00	1,00	49,50	0,006	0,06

* $p < 0.05$

Tablo 3.13.2.'deki analiz sonuçlarına göre, okuma yazma bilmeyen anneler ile yüksek lisans mezunu anneler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur

($p=0,008$). Bunun yanında ilköğretim mezunu anneler ile yüksek lisans mezunu anneler arasında ($p=0,003$) ve lise mezunu ile yüksek lisans mezunu anneler arasında ($p=0,001$) da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, bu farkın yüksek lisans mezunu annelerden kaynaklandığı saptanmıştır. Yani yüksek lisans mezunu anneler ($med=1,00$), okuma yazma bilmeyen ($med=2,00$), ilköğretim mezunu ($med=2,00$) ve lise mezunu ($med=2,00$) annelere göre güç değerini çocuklarına aktarma konusunda daha az önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç, eğitim düzeyi düşük annelerin Güç değerini daha çok aktarmak istediğini göstermektedir. Benzer olarak annelerin kişisel değer öncelikleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 3.8.'de eğitim düzeyi düşük annelerin kendi değer önceliklerinde de Güç değerine daha çok önem verdiği görülmüştür.

Nitekim eğitim durumu yeterli olmadığı için temel ihtiyaçlarını bile karşılamayacak kadar gelir düzeyi olmayan ya da toplumda belli bir statüsü bulunmayan birinin güç değerine daha çok öncelik vermesi beklenebilir. Aynı şekilde çocuğunu da yetiştirirken bu değeri aktarmaya öncelik verebilir.

Maslow'un kuramındaki ihtiyaçlar hiyerarşisine göre birey için hangi ihtiyaç ön plandaysa o ihtiyaçla ilgili değerleri ön planda tutmaktadır. Dolayısıyla ihtiyaçlar, kişinin tutum ve davranışlarını yani değer önceliklerini etkilemektedir. Varol'a (2011) göre de bir kimsenin değerler sıralamasında en üste koyduğu değer, onun en çok ihtiyaç duyduğu temel değeridir. Yani araştırmadaki eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin kendilerinin sahip olmadığı ve ihtiyacını duyduğu Güç değerini çocuklarına daha çok aktarmak isteyebilir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde araştırma bulgularının birbiri ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Başarı değeri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,001$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.13.3.'te görülmektedir.

Tablo 3.13.3.
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Başarı Değerleri Arasındaki
Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
Başarı	Okuryazar-İlköğretim	2,00	2,00	654,50	-0,795	0,42
	Okuryazar-Lise	2,00	3,00	373,00	-2,484	0,01*
	Okuryazar-niversite	2,00	2,00	207,50	-0,823	0,41
	Okuryazar-Yüksek lisans	2,00	2,00	15,50	-0,761	0,18
	İlköğretim- Lise	2,00	3,00	10275,00	-3,495	0,00*
	İlköğretim-niversite	2,00	2,00	5548,00	-0,173	0,86
	İlköğretim-Yüksek lisans	2,00	2,00	305,00	-1,752	0,08
	Lise-niversite	3,00	2,00	3344,00	-2,650	0,00*
	Lise-Yüksek lisans	3,00	2,00	160,00	-3,532	0,00*
	niversite-Yüksek lisans	2,00	2,00	96,500	-1,726	0,08

* p< 0.05

Tablo 3.13.3.'teki analiz sonuçlarına göre, okuma yazma bilmeyen anneler ile lise mezunu anneler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,013). Bunun yanında lise mezunu anneler ile ilköğretim mezunu (p=0,000), niversite mezunu (p=0,008) ve yüksek lisans mezunu (p=0,000) anneler arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, bu farkın lise mezunu annelerin lehine olduğu saptanmıştır. Yani lise mezunu anneler (med=3,00), okuma yazma bilmeyen (med=2,00), ilköğretim mezunu (med=2,00), niversite mezunu ve yüksek lisans mezunu (med=2,00) annelere göre başarı değerini çocuklarına aktarma konusunda daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Özetle lise mezunu annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında Başarı değerine daha çok öncelik verdiği ortaya çıkmıştır.

Buna rağmen, annelerin kişisel değer öncelikleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 3.8.'de Başarı değeri niversite ve yüksek lisans eğitimi alan annelerin kişisel değerlerinde daha çok görüldüğü saptanmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak, niversite mezunu annelere göre eğitim düzeyi daha düşük olan lise mezunu annelerin kendi yapamadıklarını çocuklarının gerçekleştirmelerini istemeleri olarak yorumlanabilir.

Kuczynski, Marshall ve Shell (1997) de çalışmalarında anne ve babaların sahip oldukları değerlerden bazılarını bilinçli ya da bilinçsiz olarak aktarmayı istemeyebileceklerini hatta çocuklarını başka değerleri edinmeleri için

cesaretlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmadaki eğitim düzeyi yüksek olan annelerin de çalışma veya kamusal alanda belli bir statüye sahip oldukları ve başarı değerinin eksikliğini hayatlarında çok fazla yaşamadıkları için çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerin ilk sıralarında Başarı değerini bulundurmamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Yaşamdan Haz Alma değeri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,040$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.13.4.'te görülmektedir.

Tablo 3.13.4.
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Yaşamdan Haz Alma Değerleri
Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
Yaşamdan Haz Alma	Okuryazar-İlköğretim	2,00	2,00	740,00	-0,059	0,95
	Okuryazar-Lise	2,00	3,00	450,00	-0,719	0,47
	Okuryazar-Üniversite	2,00	2,00	192,50	-1,018	0,30
	Okuryazar-Yüksek lisans	2,00	2,00	18,50	-0,255	0,79
	İlköğretim- Lise	2,00	3,00	10512,50	-2,319	0,02*
	İlköğretim-Üniversite	2,00	3,00	4497,50	-2,605	0,00*
	İlköğretim-Yüksek lisans	2,00	2,00	429,000	-,361	0,71
	Lise-Üniversite	2,00	3,00	3636,00	-0,845	0,39
	Lise-Yüksek lisans	3,00	2,00	249,50	-0,995	0,32
Üniversite-Yüksek lisans	3,00	2,00	105,50	-1,236	0,21	

* $p < 0.05$

Tablo 3.13.4.'teki analiz sonuçlarına göre, ilköğretim mezunu anneler ile lise mezunu annelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,020$). Bunun yanında ilköğretim mezunu anneler ile üniversite mezunu annelerin ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=0,021$). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, farkın ilköğretim mezunu annelerin aleyhine olduğu ortaya çıkmıştır. Yani ilköğretim mezunu annelerin (med=2,00), lise mezunu (med=3,00) ve üniversite mezunu annelere (med=3,00) göre yaşamdan haz alma değerini çocuklarına aktarmayı daha az önemsedikleri saptanmıştır.

Buna rağmen annelerin kişisel değerleri ve eğitim durumları ile ilgili verilerin bulunduğu Tablo 3.8.'de, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin Yaşamdan Haz Alma

değerine daha çok öncelik verdikleri görülmüştür. Yani eğitim düzeyi düşük annelerin kendi değerlerinde Yaşamdan Haz Alma öncelikli iken, bu değeri çocuklarına aktarma konusunda üniversite ve yüksek lisans eğitimi alan annelerin daha çok tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Bu durumun Yaşamdan Haz Alma değer tipinin anlamının algılanması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Şöyle ki, Schwartz'ın (1992, 1994, 2006) teorisinde Yaşamdan Haz Alma değeri “kişinin kendisi için keyif duyması ve duygusal memnuniyet içinde olması” olarak tanımlanmıştır. Araştırmada bu tanım doğrultusunda bu değeri yorumlayan eğitim düzeyi yüksek annelerin aynı zamanda büyük çoğunluğu çalıştığı ve günlük hayatlarında bu değere yönelik sosyal ve kültürel faaliyetlere çok fazla yer veremediği ve kendilerine zaman ayıramadıkları için bu değeri kendi kişisel değerleri arasında önceliklerine alamamış olabilirler. Ama kişisel değerlerinde bu değeri ilk sıralara almamaları bu değeri daha az önemsedikleri anlamı taşıdığı düşünülmektedir. Hatta bazı araştırmalar eğitim düzeyi daha yüksek olan kadınların bu değeri daha çok önemsedini göstermektedir. Örneğin Uslu'nun (2011) Türk aile yapısı ile ilgili yaptığı araştırmasına göre eğitim düzeyi daha yüksek olan kadınların sinema, tiyatro, restoran gibi ortamlara gitme, spor yapma ve keyif verecek etkinliklerde bulunma oranının, eğitim düzeyi düşük olan kadınlardan daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Yine Schwartz'a (2009) göre eğitim deneyimleri olan kişilerin daha esnek ve açık fikirli olduklarını ve hayattan keyif almayı daha çok önemsediklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına bu değeri aktarmayı daha çok önemsemeleri ilgili diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Özyönelim değeri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,011$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.13.5.'te görülmektedir.

Tablo 3.13.5.
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin zynelim Değerleri Arasındaki
Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
z Yönelim	Okuryazar-İlköğretim	2,00	2,00	666,00	-,0575	0,56
	Okuryazar-Lise	2,00	2,50	474,00	-0,491	0,00*
	Okuryazar-niversite	2,00	3,00	220,00	-0,442	0,02*
	Okuryazar-Yüksek lisans	2,00	3,00	12,00	-1,317	0,04*
	İlköğretim- Lise	2,00	2,50	10049,50	-2,921	0,62
	İlköğretim-niversite	2,00	3,00	4625,00	-2,262	0,65
	İlköğretim-Yüksek lisans	2,00	3,00	348,00	-1,065	0,18
	Lise-niversite	2,50	3,00	3854,50	-0,151	0,28
	Lise-Yüksek lisans	2,50	2,50	186,00	-1,885	0,06
	niversite-Yüksek lisans	3,00	3,00	82,50	-1,908	0,45

* p< 0.05

Tablo 3.13.5'teki analiz sonuçlarına göre, okuma yazma bilmeyen anneler ile lise mezunu annelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=0,003). Bunun yanında okuma yazma bilmeyen anneler ile niversite mezunu anneler (p=0,024) ve yüksek lisans mezunu anneler (p=0,041) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, farkın okuma yazma bilmeyen annelerin aleyhine olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile, okuma yazma bilmeyen annelerin (med=2,00), lise mezunu (med=2,50) ve niversite mezunu annelere (med=3,00) göre özyönelim değerini çocuklarına aktarmayı daha az önemsedikleri saptanmıştır.

Yani eğitim düzeyleri yüksek olan annelerin çocuklarına özyönelim değerini aktarmayı daha çok önemsediği ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarını bağımsız ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirme isteği arttığı söylenebilir.

Yine Tablo 3.8.'deki annelerin kişisel değerleri ve eğitim durumları ile ilgili ortalamalara baktığımızda, eğitim düzeyi yüksek annelerin kendi kişisel değerlerinde de özyönelim değerine öncelik verdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim düzeyi yüksek annelerin hem kendi kişisel değerlerinde hem de çocuklarına değerleri aktarıırken bu değeri önemsediği şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin eğitim alanındaki bilgi birikimleri ve deneyimleri, annenin çocuğa karşı tutumunu belirlemede etkili olmaktadır. Ergen ve Akyol'a (2012) göre annelerin

öğrenim düzeyi arttıkça, çocuklarıyla daha sıcak ilişkiler kurdukları, onları bağımsız, kendine güvenen ve kendini geliştirebilen yaratıcı bireyler olabilmeleri için çocuklarını desteklemektedir.

Nitekim birçok araştırmada da anne öğrenim düzeyinin yükselmesi ile çocukların yaratıcılıklarının da arttığı belirlenmiştir. Örneğin Yaşar ve Aral (2011) araştırmasında anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinde özellikle üniversite mezunu annelerin bu değeri daha çok önemsendiği ve bu annelerin çocuklarında bu becerinin daha çok görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu da araştırma bulgusu ile paralel bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.4.4. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Annelerin çalışma durumu değişkenine göre, çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında fark olup olmadığına bakmak için *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Bu analiz annelerin çalışma durumlarının iki ayrı bağımsız gruptan oluştuğu için tercih edilmiştir.

Annelerin Değer Aktarımı Anketi'ne verdikleri cevaplarına göre, annelerin çocuklarına aktarmak istediği değerler ve çalışma durumları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.14.'te görülmektedir.

Tablo 3.14.
Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler
Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{x} Sıra	Medyan	Mann Whitney	Z	p
Evrensellik	Çalışmayan	265	199,07	3,00	15617,00	-1,08	0,27
	Çalışan	125	187,94	3,00			
İyilikseverlik	Çalışmayan	265	194,93	3,00	16411,50	-0,17	0,86
	Çalışan	125	196,71	3,00			
Geleneksellik	Çalışmayan	265	196,52	3,00	16293,00	-0,30	0,75
	Çalışan	125	193,34	3,00			
Uyma	Çalışmayan	265	207,50	3,00	13381,50	-3,26	0,00*
	Çalışan	125	170,05	2,00			
Güvenlik	Çalışmayan	265	191,08	3,00	15391,50	-1,39	0,16
	Çalışan	125	204,87	3,00			
Güç	Çalışmayan	265	198,29	2,00	15822,00	-0,80	0,42
	Çalışan	125	189,58	2,00			
Başarı	Çalışmayan	265	198,57	3,00	15748,00	-1,13	0,25
	Çalışan	125	188,98	3,00			
Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	190,85	2,00	15329,50	-1,33	0,18
	Çalışan	125	205,36	2,00			
Uyarılım	Çalışmayan	265	199,56	2,00	15486,00	-1,13	0,25
	Çalışan	125	186,89	2,00			
Özyönelim	Çalışmayan	265	193,22	3,00	15959,50	-0,64	0,51
	Çalışan	125	200,32	3,00			

* p< 0.05

Tablo 3.14. incelendiğinde, Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre annelerin çalışma durumları ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında sadece Uyma değerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0,001). Bu farkın hangi grup lehine olduğuna bakmak için medyan değerlerini incelediğimizde, çalışmayan annelerin çalışan annelere göre uyma değerini çocuklarında görme isteğinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile çalışmayan annelerin kültür, dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık gibi değerleri çocuklarına kazandırmada çalışan annelere göre daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Bununla beraber, annelerin kişisel değerleri ve çalışma durumları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 3.9.'da Uyma değerini çalışmayan annelerin önceliklerine aldığı ortaya çıkmıştır. Bu da çalışmayan annelerin kendi kişisel değer önceliğini çocuklarına aktarmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Schwartz (2009) da araştırmasında dzenli bir gelire sahip ve çalışan kişilerin seçimlerinde daha zgr davranabildiklerini ve geleneksel değerlere bağlı kalma eğilimlerinin daha düşük olduğunu öne sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre belli bir gelire sahip olma durumu ile Uyma ve Geleneksellik değerlerine öncelik verme arasında negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani alışan kadınların Uyma değerini hayatlarında daha az önemsedikleri görülmüştür. Bu da ilgili araştırmalarla paralel sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Ayrıca istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da Evrensellik, Geleneksellik, Güç, Başarı ve Uyarılım değerlerinin ortalama sıralamalarına göre, bu değerleri çocuklarına kazandırmada çalışmayan annelerin daha çok istekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında İyilikseverlik, Güvenlik, Yaşamdan Haz Alma ve özyönelim değerlerinin ortalama sıraları karşılaştırıldığında ise, çalışan annelerin bu değerleri çocuklarına kazandırmayı daha çok önemsediği görülmüştür.

3.4.5. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerlere Ait Bulgular

Annelerin sosyoekonomik durumları üç ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, annelerin eğitim durumu değişkenine göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.15.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.15.

Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	χ^2	p
Evrensellik	Alt Gelir	135	192,24			
	Orta Gelir	138	195,19	2	0,348	0,84
	Üst Gelir	117	198,95			
İyilikseverlik	Alt Gelir	135	189,13			
	Orta Gelir	138	189,98	2	3,589	0,16
	Üst Gelir	117	209,37			
Geleneksellik	Alt Gelir	135	200,17			
	Orta Gelir	138	195,28	2	0,498	0,78
	Üst Gelir	117	191,69			
Uyma	Alt Gelir	135	204,43			
	Orta Gelir	138	201,08	2	4,341	0,11
	Üst Gelir	117	178,62			
Güvenlik	Alt Gelir	135	188,70			
	Orta Gelir	138	188,85	2	4,961	0,08
	Üst Gelir	117	211,19			
Güç	Alt Gelir	135	209,50			
	Orta Gelir	138	190,91	2	4,247	0,12
	Üst Gelir	117	184,76			
Başarı	Alt Gelir	135	191,21			
	Orta Gelir	138	197,76	2	0,622	0,73
	Üst Gelir	117	197,78			
Yaşamdan Haz Alma	Alt Gelir	135	185,13			
	Orta Gelir	138	196,80	2	2,750	0,25
	Üst Gelir	117	205,94			
Uyarılım	Alt Gelir	135	199,02			
	Orta Gelir	138	196,80	2	0,529	0,76
	Üst Gelir	117	189,90			
Özyönelim	Alt Gelir	135	182,10			
	Orta Gelir	138	195,71	2	5,057	0,08
	Üst Gelir	117	210,71			

p> 0.05

Tablo 3.15. incelendiğinde, Kruskal Wallis H testinin sonuçlarına göre annelerin sosyoekonomik durumları ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da tüm değerler incelendiğinde, annelerin değer ortalamaları arasında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir.

Evrensellik, İyilikseverlik, Güvenlik, Başarı, Yaşamdan Haz alma Özyönelim değerleri ile ilgili sonuçlara baktığımızda, açık fikirli olma, hoşgörülü olma,

yardımsız olma, bağışlayıcı olma, sorumluluk sahibi olma, hayattan keyif alma, temiz olma, başarılı olma, bağımsız olma, toplumsal düzene ve aile güvenliğine önem verme gibi alt değerleri kapsayan değerlere önem verme durumu en çok üst gelirli annelerde, en az da alt gelirli annelerde görülmektedir. Bu de gelir düzeyi yükseldikçe annelerin daha yardımsız, sorumluluk sahibi, yaratıcı, çevreye duyarlı, aileye önem veren, özgür ve başarı odaklı çocuklar yetiştirmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Geleneksellik, Uyuma, Güç ve Uyarılım değerleri ile ilgili sonuçlara baktığımızda, gelir düzeyi azaldıkça annelerin alçakgönüllü olma, dindar olma, geleneklere bağı olma, itaatkâr olma, zengin olma ve cesur olma gibi alt değerlere öncelik verme durumunun arttığı ortaya çıkmıştır. Buna göre alt gelirli anneler daha geleneksel, toplumsal beklentilere göre hareket eden, sosyal statüye ve zenginliğe önem veren ve hayatlarında değiştirmeye istekli çocuklar yetiştirmek istedikleri söylenebilir. Tablo 3.10.'da annelerin kişisel değer öncelikleri ve sosyoekonomik durumları arasındaki ilişkiye baktığımızda da, sosyoekonomik durumlarına göre annelerin kişisel değer öncelikleri ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında benzerlik görülmektedir. Bu da sosyoekonomik durumu ne olursa olsun, annelerin genellikle kendi kişisel değer önceliklerini çocuklarına aktarmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.5. PBVS-C Ölçeğine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Araştırmada örneklem grubundaki çocukların değer önceliklerini saptamak için çocuklara PBVS-C ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

PBVS-C Ölçeği'nde çocukların değer önceliklerini belirlemek için Schwartz'ın 10 değer tipini temsil eden toplam 20 tane resim ve ifade bulunmaktadır. Bu temel değerlerle ilgili her bir maddeyle ilgili ortalama(\bar{x}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmış ve elde edilen bulgularla ilgili açıklama yapılmıştır.

Çocukların dört temel boyuta göre verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16.**Çocukların Dört Temel Boyuta Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

BOYUTLAR	N	\bar{x}	SS
Özgenişletim	390	3,42	0,64
Özaşkınlık	390	3,35	0,63
Muhafazacılık	390	3,21	0,43
Yeniliğe Açıklık	390	2,51	0,47

Tablo 3.16. incelendiğinde, çocukların kişisel değerlerine yönelik verdikleri cevapların ortalamalarına göre, çocuklar en çok güç ve başarı değerlerini kapsayan Özgenişletim boyutundaki değerlere sahipken ($\bar{x} = 3,42$), en az da yaşamdan haz alma, uyarılım ve özyönelim değerlerini kapsayan Yeniliğe Açıklık boyutundaki değerlere sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 2,51$).

5-6 yaş grubundaki çocukların Özgenişletim boyutundaki Başarı ve Güç değerlerini daha çok önceliklerine aldıklarının ortaya çıkması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların gelişim özelliklerine baktığımızda, benmerkezciliğin yerini toplumun isteklerine uyum sağlama çabasının aldığı görülmektedir. Özeri'ye (2004) göre de bu yaş dönemindeki çocuklar toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Yaptığı davranışlarda ve ahlaki kararlarında etrafındaki yetişkinlerin onayını alacak şekilde seçimlerde bulunur. Bu şekilde düşünüldüğünde çocukların bu dönemde en çok iletişim kurduğu yetişkin olan annelerinin beklentilerini önceliklerine almaları kaçınılmaz bir durum olacaktır. Nitekim annelerin en çok aktarmak istedikleri değerlerin de Başarı değeri olduğu ortaya çıkması ve çocukların başta anneleri olmak üzere yakın çevresinde kendini gösterme arzusuyla Özgenişletim boyutundaki değerleri önceliklerine alması bu iki sonucun birbiri ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'de 5-6 yaş grubu ile ilk kez çalışıldığı için literatürde bu yaş grubundaki Türk çocukları ile bir çalışma olmasa da Petersen'in (2013) 7-11 yaşlarındaki Türk çocuklarıyla yaptığı çalışmasında ilköğretim dönemindeki çocukların en çok önceliklerine aldıkları değerlerin yer aldığı boyut Özaşkınlık boyutu olurken, önceliklerine en az aldıkları boyutun Yeniliğe Açıklık boyutu olduğu ortaya çıkmıştır.

Bununla beraber, Özvanlıgil'in (2013) yine ilköğretim çocukları ile yaptığı çalışmasında Özgenişletim boyutundaki değerler çocukların en çok öncelik verdikleri

değerler olurken, en az Yeniliğe Açıklık boyutuna ait değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da yaş grubu okul öncesi dönemden daha yüksek olsa da genel anlamda Türk çocuklarının Yeniliğe Açıklık boyutundaki değerlere daha az öncelik verdikleri yorumlanabilir.

Çocukların *Özaşkınlık* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.17.'de gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.17.

Özaşkınlık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri

MADDELER	N	\bar{X}	SS
Evrensellik 2: Doğayı korumak	390	3,11	1,04
İyilikseverlik 1: Başkalarına yardım etmek	390	3,55	1,02
İyilikseverlik 2: Başkalarını sevindirmek	390	3,37	0,94

Tablo 3.17. incelendiğinde, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kapsayan Özaşkınlık boyutunda, çocukların kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri resim, “İyilikseverlik 1-*Başkalarına yardım etmek*” resmi olmuştur ($\bar{X} = 3,55$). Bu da çocukların yakın olduğu ve çevresindeki kişilerin iyiliğini gözetmeyi ve yardımseverliği önemseydiği şeklinde yorumlanabilir. Böyle bir sonucun elde edilmesinin yine çalışılan çocukların içinde buldukları gelişim dönemleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Şöyle ki bu dönemdeki çocuklar Erikson’a göre “girişkenliğe karşı suçluluk” adlı evrede süper ego gelişimi oluşmakta olup, çocuk toplum tarafından onaylanmak ve takdir görmek için özellikle anne babasının istediği hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelmektedir (Cebeci, 2005; Senemoğlu, 2004). Bu sebeple bu dönemdeki bir çocuk “başkalarına yardım etmek” gibi bir değeri önceliğine alarak topluma karşı suçluluk duyacak davranışlardan kaçınacağını ve çevresi tarafından onaylanacağını düşünebilir.

Bununla birlikte çocukların bu boyuttaki değerler içinde değer önceliklerinde daha alt sıralara koyduğu madde ise, “Evrensellik 2 -*Doğayı korumak*” resmi olmuştur ($\bar{X} = 3,11$).

Çocukların *Muhafazacılık* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.18.'de gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.18.**Muhafazacılık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri**

MADDELER	N	\bar{x}	SS
Geleneksellik 1: Dua etmek	390	3,48	1,02
Geleneksellik 2: Geleneklere saygılı olmak	390	3,47	0,97
Uyma 1: Kurallara uymak	390	3,30	0,87
Uyma 2: Diğerleri gibi olmak	390	2,71	0,91
Güvenlik 1: Tehlikelerden korunmak	390	3,33	0,96
Güvenlik 2: Güvenli bir yere sahip olmak	390	2,98	1,01

Tablo 3.18. incelendiğinde, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerlerini kapsayan Muhafazacılık boyutunda, çocukların kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri resim, “Geleneksellik 1-*Dua etmek*” resmi olmuştur ($\bar{x} = 3,48$). Bu da 5-6 yaş çocuklarının geleneksellik değeri altında yer alan dindar olmayı ve geleneklere saygı göstermeyi önemseydiği şeklinde yorumlanabilir.

5-6 yaş döneminde dini değerler çocuk için soyut kalsa da, Yıldız’ın (2004) araştırmasına göre, bu yaş dönemindeki çocuklar; büyüklerin namazına, orucuna, duasına katılma arzusunda ve onları taklit etme eğiliminde olup, farkında olmadan dini değerleri benimsemektedir. Yani daha sonra bunları kendine mal etmesi ve severek yapması ibadet alışkanlığı kazanmasına neden olur. Genel itibariyle geleneksel Türk aile yapısı olarak daha muhafazakâr bir yapıya sahip olduğumuzu düşünürsek, bu aile yapısında yetişen çocukların Muhafazacılık boyutu altında en çok “Dua etmek” değerini önceliklerine alması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir.

Bununla birlikte çocukların kişisel değerlerine en uzak gördükleri resim ise, “*Uyma 2-Diğerleri gibi olmak*” resmi olmuştur ($\bar{x} = 2,71$). Bu da çocukların itaatkâr olma ve kendini denetleme konusunda daha esnek davranabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadaki annelerin çocuklarına en az aktarmayı düşündüğü değer de Uyma değeri olduğunu göz önüne alındığında, çocukların bu değeri önceliklerine alırken annelerinin beklentilerine göre hareket ettikleri söylenebilir.

Çocukların *Özgenişletim* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.19.’da gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.19.**Özgenişletim Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri**

MADDELER	N	\bar{x}	SS
Güç 1: Zengin ve güçlü olmak	390	3,30	1,19
Başarı 1: En iyi olmak	390	3,55	0,97
Başarı 2: Başarılı olduğunu göstermek	390	3,39	0,83

Tablo 3.19. incelendiğinde, güç ve başarı değerlerini kapsayan Özgenişletim boyutunda, çocukların kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri madde, “*Başarı 2- En iyi olmak*” resmi olmuştur ($\bar{x} = 3,55$). Bu da çocukların başarı değeri altında yer alan toplum içinde başarılı ve sözü geçen biri olmayı önemsemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadaki annelerin çocuklarına en çok aktarmayı düşündüğü değerin de Başarı değeri olduğu saptanmış bu da çocukların Başarı değerini önceliklerine alırken yine annelerinin beklentilerine göre hareket ettikleri söylenebilir.

Arseven’e göre (1986) ailedeki sıcak ve kabul edici ilişkiler, çocukların olumlu bir benlik geliştirmelerine yardımcı olmakta bu da okulda ve yaşlılar arasında başarılar kazanmasına yardımcı olmaktadır. Annelerin çocukları ile sağlıklı iletişim kurmalarının yanında çocuğa karşı beklentilerinde de Başarı değerini yansıtması, çocuğun bu değeri önemsemesi için önemli bir güç olmaktadır.

Bununla birlikte çocukların bu boyuttaki kişisel değerlerine en uzak gördükleri madde ise, “*Güç 1- Zengin ve güçlü olmak*” resmi olmuştur ($\bar{x} = 3,30$). Bu da çocukların güç değeri altında yer alan refah içinde yaşamayı çok fazla önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların *Yeniliğe Açıklık* boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.20.’de gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3.20.**Yeniliğe Açıklık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Çocukların Görüşleri**

MADDELER	N	$\bar{\chi}$	SS
Yaşamdan Haz Alma 1: Hayatın tadını çıkarmak	390	2,56	0,98
Yaşamdan Haz Alma 2: Keyfine bakmak	390	2,62	1,17
Uyarılım 1: Heyecanlı şeyler yapmak	390	2,33	1,07
Uyarılım 2: Maceraya atılmak	390	1,98	1,01
Özyönelim 1: Yeni şeyler keşfetmek ve merak etmek	390	2,78	1,02
Özyönelim 2: Yaratıcı olmak	390	2,81	1,03

Tablo 3.20. incelendiğinde, yaşamdan haz alma, uyarılım ve özyönelim değerlerini kapsayan Yeniliğe Açıklık boyutunda, çocukların kendi kişisel değerlerine en yakın gördükleri madde, “*Özyönelim 2-Yaratıcı olmak*” resmi olmuştur ($\bar{\chi} = 2,81$). Bu da çocukların öz yönelim değeri altında yer alan yaratıcı ve bağımsız olmayı önemseydiği şeklinde yorumlanabilir.

Argun’a (2004) göre yaratıcılık çocuğun doğuştan getirdiği bir özellik olup, ortaya çıkarılması ve geliştirilebilmesi için uygun ortam sağlanması gerekmektedir. Bunun için de yakın çevrelerinde taklit edebilecekleri ve model alabilecekleri kişilerin varlığı önemlidir. Yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan bir anne modeli ve annelerin çocuklarına karşı benimsedikleri davranış biçimleri çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (Md-Yunus, 2007). Bu doğrultuda Özyönelim değerine öncelik veren çocukların, annelerinin de bu değeri hem kendi kişisel değerlerinde yer verdiği hem de çocuklarına aktarma konusunda hassas olabileceği düşünülebilir. Ama araştırmadaki annelerden elde edilen verilere göre anneler Özyönelim değerini kişisel değerlerinde ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında ilk sıralarda yer vermemiştir. Bu durum çocukların özyönelim değerini önceliklerine almasında sadece annenin değil, okul, akran grupları, tv ve sosyal medya gibi farklı etkenlerin de etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte çocukların kişisel değerlerine en uzak gördükleri resim ise, “*Uyarılım 2-Maceraya atılmak*” resmi olmuştur ($\bar{\chi} = 1,98$). Bu da çocukların uyarılım

değeri altında yer alan macera arayışında olmayı çok fazla tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yeniliğe Açıklık boyutundaki bu maddenin daha düşük çıkması çocukların gelişimsel özellikleri ile ilgili olabilir. Şöyle ki, girişkenliğe karşı suçluluk evresinde olan 5-6 yaş grubundaki çocuklar, bir yandan dış dünya ile çok ilgili ve enerjilerini harcayacakları uygun eylemler bulma arayışında iken (Başal, 2013), bir yandan da toplumsal kurallara ve yasaklara uymaya çalışmaktadır. Bu yüzden sonrasında suçluluk duyacağı ya da ceza alacağı davranışlardan kaçınma eğilimi gösterdiği için, bu yaş dönemindeki çocukların bu boyuttaki Uyarılım resmini önceliklerinde daha alt sıralara koymuş olabileceği düşünülebilir.

Görüldüğü üzere Portre Değerler Anketi'nde dört tane temel boyut olup, her boyutun içindeki resimler belli değerleri ifade etmektedir. Ölçekte yer alan değerlere göre çocukların kişisel değerlerinin dağılımı Tablo 3.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.21.

Ölçekteki Değerlere Göre Çocukların Kişisel Değerlerine İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	N	\bar{x}	SS
Başarı	390	3,48	0,66
Geleneksellik	390	3,47	0,72
İyilikseverlik	390	3,46	0,75
Güç	390	3,30	1,19
Güvenlik	390	3,15	0,76
Evrensellik	390	3,11	1,04
Uyma	390	3,01	0,66
Özyönelim	390	2,79	0,76
Yaşamdan Haz Alma	390	2,59	0,86
Uyarılım	390	2,16	0,82

Tablo 3.21. incelendiğinde, ölçekte yer alan değerlerden “Başarı” değeri çocukların kendi kişisel değerlerine en yakın değer olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{x} = 3,48$). Buna göre örneklem grubundaki çocuklar sosyal statü sahibi olma, başarılı olma ve başarılı olduğunu gösterme gibi değerleri öncelikli gördüğü söylenebilir. Bununla birlikte ölçekte yer alan değerlerden “Uyarılım” değeri tüm değerler arasında çocukların

en az tercih ettikleri değer olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 2,16$). Bu da çocukların heyecanlı ve değişken bir yaşama sahip olma ve cesur olma değerlerine hayatlarında çok fazla öncelik vermediği şeklinde yorumlanabilir.

Petersen'in (2013) araştırmasında ilköğretime devam eden 352 ğrenci ile yaptığđ çalışmasında, çocukların önceliklerine aldıkları ilk değer Geleneksellik değeri iken, değer önceliği bakımından en son sıraya Yaşamdan Haz Alma değerini yerleştirmişlerdir.

Benzer olarak, Özvanlıgil (2013) araştırmasında, 11 yaş grubundaki ilköğretim ğrencilerinin değer önceliklerini saptamak için yine PBVS-C leğini kullanmış ve araştırmasının sonucunda ilköğretim ğrencilerinin en çok öncelik verdiği değer Geleneksellik, en az önem derecesine yerleştirdiği değer ise Uyma değeri olmuştur.

Literatürde Türk çocukları ile bu ölçeğin kullanıldıęđ sadece iki çalışma olduğu ve bu çalışmaların örneklem gruplarında da okul öncesi dönem çocukları yer almadıęđ için ilgili araştırmalar sınırlıdır. Ama buna rağmen bu araştırmaların sonuçlarına baktığımızda, Türk çocuklarının yaşları ilerledikçe ve özellikle ilköğretime başladıklarından itibaren Geleneksellik değerine daha çok önceliklerine aldıkları görülmektedir. Nitekim geleneklere bağlı olmakla ilgili olan bu değer, araştırmadaki küçük yaşlardaki çocuklar için de çok geri planda olmayıp, ikinci sırada yerini almıştır. Bu durum, Türk aile yapısında genel itibariyle geleneksel değerlerin önemsendiği ve yaş grupları farklı olsa da, Türk çocukları için bu değerin önem derecesinin üst sıralarda yer aldıęđ şeklinde yorumlanabilir.

3.6. Bağımsız Değişkenlere Göre ocukların Değer nceliklerine Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan "5-6 yaş arasındaki çocukların değer öncelikleri ile cinsiyetleri ve kaçıncı ocuk oldukları arasında farklılık var mıdır?" ile "5-6 yaş arasındaki çocukların değer öncelikleri ile annelerinin yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasında farklılık var mıdır?" alt problemlerine cevap bulabilmek için PBVS-C ölçeğin'ndeki değerlere göre çocukların verdikleri cevaplar bağımsız değişkenler açısından tek tek ele alınmıştır.

Örneklem grubu normal dağılım göstermediği için bu farkları tespit etmek için non parametrik testlerden *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır.

Farkın hangi gruptan kaynaklandığını görmek için de, simetrik olmayan dağılımlarda bakılan medyan değerleri karşılaştırılmıştır.

3.6.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Çocukların cinsiyet değişkenine göre, çocukların değer öncelikleri arasında fark olup olmadığına bakmak için *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Bu analiz annelerin çalışma durumlarının iki ayrı bağımsız gruptan oluştuğu için tercih edilmiştir.

Çocukların PBVS-C Ölçeği'ne verdikleri cevaplara göre, çocukların değer öncelikleri ve cinsiyetleri arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.22.'de görülmektedir.

Tablo 3.22.
Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	$\bar{\chi}$ Sıra	Medyan	Mann Whitney	Z	p																																																																																																								
Evrensellik	Kız	194	205,71	3,00	17032,00	-1,872	0,06																																																																																																								
	Erkek	196	185,40	3,00				İyilikseverlik	Kız	194	202,34	3,50	17684,50	-1,219	0,22	Erkek	196	188,73	3,50	Geleneksellik	Kız	194	212,22	3,50	15768,00	-2,991	0,00*	Erkek	196	178,95	3,00	Uyma	Kız	194	199,32	3,00	18271,50	-0,682	0,49	Erkek	196	191,72	3,00	Güvenlik	Kız	194	195,15	3,00	18944,50	-0,062	0,95	Erkek	196	195,84	3,00	Güç	Kız	194	185,30	3,00	17034,00	-1,855	0,06	Erkek	196	205,59	3,00	Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24	Erkek	196	201,92	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88
İyilikseverlik	Kız	194	202,34	3,50	17684,50	-1,219	0,22																																																																																																								
	Erkek	196	188,73	3,50				Geleneksellik	Kız	194	212,22	3,50	15768,00	-2,991	0,00*	Erkek	196	178,95	3,00	Uyma	Kız	194	199,32	3,00	18271,50	-0,682	0,49	Erkek	196	191,72	3,00	Güvenlik	Kız	194	195,15	3,00	18944,50	-0,062	0,95	Erkek	196	195,84	3,00	Güç	Kız	194	185,30	3,00	17034,00	-1,855	0,06	Erkek	196	205,59	3,00	Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24	Erkek	196	201,92	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00								
Geleneksellik	Kız	194	212,22	3,50	15768,00	-2,991	0,00*																																																																																																								
	Erkek	196	178,95	3,00				Uyma	Kız	194	199,32	3,00	18271,50	-0,682	0,49	Erkek	196	191,72	3,00	Güvenlik	Kız	194	195,15	3,00	18944,50	-0,062	0,95	Erkek	196	195,84	3,00	Güç	Kız	194	185,30	3,00	17034,00	-1,855	0,06	Erkek	196	205,59	3,00	Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24	Erkek	196	201,92	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																				
Uyma	Kız	194	199,32	3,00	18271,50	-0,682	0,49																																																																																																								
	Erkek	196	191,72	3,00				Güvenlik	Kız	194	195,15	3,00	18944,50	-0,062	0,95	Erkek	196	195,84	3,00	Güç	Kız	194	185,30	3,00	17034,00	-1,855	0,06	Erkek	196	205,59	3,00	Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24	Erkek	196	201,92	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																																
Güvenlik	Kız	194	195,15	3,00	18944,50	-0,062	0,95																																																																																																								
	Erkek	196	195,84	3,00				Güç	Kız	194	185,30	3,00	17034,00	-1,855	0,06	Erkek	196	205,59	3,00	Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24	Erkek	196	201,92	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																																												
Güç	Kız	194	185,30	3,00	17034,00	-1,855	0,06																																																																																																								
	Erkek	196	205,59	3,00				Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24	Erkek	196	201,92	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																																																								
Başarı	Kız	194	189,02	3,50	17754,00	-1,159	0,24																																																																																																								
	Erkek	196	201,92	3,50				Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41	Erkek	196	200,05	2,50	Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																																																																				
Yaşamdan Haz Alma	Kız	194	190,90	2,50	18120,00	-0,814	0,41																																																																																																								
	Erkek	196	200,05	2,50				Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07	Erkek	196	206,10	2,00	Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																																																																																
Uyarılım	Kız	194	184,79	2,00	16933,50	-1,910	0,07																																																																																																								
	Erkek	196	206,10	2,00				Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88	Erkek	196	196,33	3,00																																																																																												
Özyönelim	Kız	194	194,66	2,50	18849,50	-0,149	0,88																																																																																																								
	Erkek	196	196,33	3,00																																																																																																											

* $p < 0.05$

Tablo 3.22. incelendiğinde, Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre çocukların cinsiyetleri ve değer öncelikleri arasında sadece Geleneksellik değerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p= 0,001$). Bu farkın hangi grup lehine olduğuna bakmak için medyan değerlerini incelediğimizde, kız çocuklarının, erkek çocuklara göre geleneksellik değerine daha fazla öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile kız çocukları, kültür, dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık konusunda erkek çocuklara göre daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Bu farkın özellikle Türk kültüründe kız çocuklarını yetiştirme tarzları ve çevrelerinin onlardan beklentilerinden dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Bu nedenden dolayı kız çocukları erkeklere göre sadık olma, yaşlılara saygılı olma ve aileye bağlılık konularında daha hassas olduğu başka araştırmalarla da desteklenmiştir (Yapıcı ve Zengin, 2003; Yılmaz, 2009).

Örneğin Gömleksiz'in (2004) yaptığı araştırmasında, lisede öğrenim gören öğrencilerin değer yönelimlerini ve değer yönelimlerinde cinsiyet faktörünün etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin geleneksel toplumsal değerleri daha fazla benimsediği ve geleneklere daha fazla bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha iyi kontrol altına alabildikleri ve daha fazla saygılı oldukları saptanmıştır.

Ayrıca istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da Evrensellik, İyilikseverlik ve Uyma değerlerinin ortalama sıralamalarına göre, kız çocuklarının bu değerlere daha çok öncelik verdiği ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında Güç, Başarı, Güvenlik, Uyarılım, Yaşamdan Haz Alma ve Özyönelim değerlerinin ortalama sıraları karşılaştırıldığında ise, erkek çocuklarının bu değerlere daha çok öncelik verdiği görülmüştür.

Sarı'nın (2005) cinsel kimliklere göre kız ve erkek çocuklarında farklı değerlerin olduğu görüşü araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ona göre bir erkek için cesaret, hırslı olma, güçlü olma, başarılı olma ve soğukkanlılık önem verilen değerler olurken, kızlar için koruyuculuk, duygusallık, kurallara uyma, saygılı olma ve bağlılık daha önemli değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına benzer olarak, Astill, Feather ve Keeves (2002) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakıldığında, erkeklerin "kendini zenginleştirme" boyutunda yer alan değerlere kızlardan daha fazla eğilim gösterdiği; kızların ise "kendini aşma" boyutunda yer alan değerlere erkeklerden daha fazla eğilim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Benzer olarak, Petersen (2013) araştırmasında, PBVS-C ölçeğini kullanarak ilköğretim çocuklarının cinsiyetlerine göre değer önceliklerini karşılaştırdığında, kız çocuklarının Evrensellik, İyilikseverlik, Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik değerlerini önceliklerine alırken, erkek çocuklarının Başarı, Güç, Özyönelim, Uyarılım, ve Yaşamdan Haz Alma değerlerini önceliklerine aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum ölçeğin Türk çocuklarıyla uygulandığında, yaş grubu değişse de, cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuçlar ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

3.6.2. Doğum Sırası Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Çocukların doğum sırası yani kaçınıcı çocuk olduklarına dair durumları dört ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, doğum sırası değişkenine göre çocukların değer öncelikleri arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.23.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.23.
Doğum Sırası Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	χ^2	p
Evrensellik	Tek Çocuk	60	189,38	4	0,841	0,84
	İlk Çocuk	162	192,45			
	Ortanca Çocuk	43	205,69			
	Son Çocuk	125	198,88			
İyilikseverlik	Tek Çocuk	60	185,92	4	4,877	0,18
	İlk Çocuk	162	202,42			
	Ortanca Çocuk	43	210,59			
	Son Çocuk	125	178,06			
Geleneksellik	Tek Çocuk	60	192,31	4	0,486	0,92
	İlk Çocuk	162	192,38			
	Ortanca Çocuk	43	195,95			
	Son Çocuk	125	200,92			
Uyma	Tek Çocuk	60	192,76	4	1,011	0,79
	İlk Çocuk	162	201,38			
	Ortanca Çocuk	43	200,30			
	Son Çocuk	125	183,65			
Güvenlik	Tek Çocuk	60	212,19	4	2,906	0,40
	İlk Çocuk	162	196,07			
	Ortanca Çocuk	43	202,97			
	Son Çocuk	125	184,18			
Güç	Tek Çocuk	60	186,40	4	4,769	0,18
	İlk Çocuk	162	189,23			
	Ortanca Çocuk	43	224,86			
	Son Çocuk	125	200,21			
Başarı	Tek Çocuk	60	190,79	4	0,848	0,83
	İlk Çocuk	162	196,49			
	Ortanca Çocuk	43	208,48			
	Son Çocuk	125	192,01			
Yaşamdan Haz Alma	Tek Çocuk	60	182,01	4	4,339	0,22
	İlk Çocuk	162	209,22			
	Ortanca Çocuk	43	188,69			
	Son Çocuk	125	186,54			
Uyarılım	Tek Çocuk	60	203,78	4	3,117	0,37
	İlk Çocuk	162	203,78			
	Ortanca Çocuk	43	177,91			
	Son Çocuk	125	186,85			
Özyönelim	Tek Çocuk	60	186,70	4	0,771	0,85
	İlk Çocuk	162	197,47			
	Ortanca Çocuk	43	204,94			
	Son Çocuk	125	193,92			

p> 0.05

Tablo 3.23'te görüldüğü üzere, Kruskal Wallis H testinin sonuçlarına göre çocukların doğum sıraları ve değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir ifade ile çocukların hayatlarındaki değer öncelikleri doğum sıralarına göre değişmemektedir.

3.6.3. Annelerin Yaş Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Annelerin yaşları üç ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, annelerin yaş değişkenine göre çocukların değer öncelikleri arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.24.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.24.
Annelerin Yaş Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	χ^2	p
Evrensellik	20-25 yaş	25	201,14	2	0,633	0,72
	26-35 yaş	270	192,63			
	36 ve üzeri yaş	95	202,18			
İyilikseverlik	20-25 yaş	25	192,20	2	0,323	0,85
	26-35 yaş	270	197,60			
	36 ve üzeri yaş	95	190,41			
Geleneksellik	20-25 yaş	25	208,34	2	0,465	0,79
	26-35 yaş	270	193,54			
	36 ve üzeri yaş	95	197,69			
Uyma	20-25 yaş	25	174,66	2	3,610	0,16
	26-35 yaş	270	191,37			
	36 ve üzeri yaş	95	212,71			
Güvenlik	20-25 yaş	25	166,66	2	3,537	0,17
	26-35 yaş	270	184,82			
	36 ve üzeri yaş	95	201,93			
Güç	20-25 yaş	25	229,52	2	3,432	0,18
	26-35 yaş	270	190,21			
	36 ve üzeri yaş	95	201,59			
Başarı	20-25 yaş	25	189,86	2	2,959	0,22
	26-35 yaş	270	192,46			
	36 ve üzeri yaş	95	212,34			
Yaşamdan Haz Alma	20-25 yaş	25	203,50	2	2,775	0,25
	26-35 yaş	270	200,55			
	36 ve üzeri yaş	95	179,05			
Uyarılım	20-25 yaş	25	206,12	2	4,415	0,11
	26-35 yaş	270	201,76			
	36 ve üzeri yaş	95	174,92			
Özyönelim	20-25 yaş	25	192,30	2	0,162	0,92
	26-35 yaş	270	194,44			
	36 ve üzeri yaş	95	199,37			

p> 0.05

Tablo 3.24.'te görüldüğü üzere, Kruskal Wallis H testinin sonuçları incelendiğinde annelerin yaşları ve çocukların değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Başka bir ifade ile çocukların hayatlarındaki değer öncelikleri annelerinin yaşlarına göre değişmemektedir.

3.6.4. Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Annelerin eğitim durumları dört ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, annelerin eğitim durumu değişkenine göre çocukların değer öncelikleri arasında fark olup olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.25.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.25.
Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	$\bar{\chi}$ Sıra	Sd	X^2	p
Evrensellik	Okuryazar	8	182,38	4	2,412	0,66
	İlköğretim	187	193,98			
	Lise	130	199,91			
	Üniversite	60	190,28			
	Yüksek lisans	5	257,60			
İyilikseverlik	Okuryazar	8	164,81	4	3,623	0,45
	İlköğretim	187	196,89			
	Lise	130	185,87			
	Üniversite	60	213,68			
	Yüksek lisans	5	224,70			
Geleneksellik	Okuryazar	8	231,50	4	2,061	0,72
	İlköğretim	187	195,18			
	Lise	130	189,38			
	Üniversite	60	209,08			
	Yüksek lisans	5	178,00			
Uyma	Okuryazar	8	305,40	4	10,030	0,04*
	İlköğretim	187	268,44			
	Lise	130	195,70			
	Üniversite	60	203,48			
	Yüksek lisans	5	186,74			
Güvenlik	Okuryazar	8	183,44	4	11,462	0,02*
	İlköğretim	187	188,42			
	Lise	130	192,05			
	Üniversite	60	231,50			
	Yüksek lisans	5	204,50			
Güç	Okuryazar	8	233,56	4	2,242	0,69
	İlköğretim	187	196,81			
	Lise	130	198,12			
	Üniversite	60	183,01			
	Yüksek lisans	5	167,30			

Başarı	Okuryazar	8	165,88	4	11,274	0,02*
	İlköğretim	187	182,37			
	Lise	130	209,80			
	Üniversite	60	217,07			
	Yüksek lisans	5	203,20			
Yaşamdan Haz Alma	Okuryazar	8	166,13	4	12,597	0,01*
	İlköğretim	187	211,97			
	Lise	130	191,88			
	Üniversite	60	162,39			
	Yüksek lisans	5	167,90			
Uyarılım	Okuryazar	8	184,13	4	3,728	0,44
	İlköğretim	187	217,50			
	Lise	130	186,38			
	Üniversite	60	205,98			
	Yüksek lisans	5	182,27			
Özyönelim	Okuryazar	8	176,69	4	5,809	0,21
	İlköğretim	187	201,16			
	Lise	130	198,78			
	Üniversite	60	181,52			
	Yüksek lisans	5	96,50			

* $p < 0.05$

Tablo 3.25. incelendiğinde, annelerin eğitim durumları ve çocukların değer öncelikleri arasında Evrensellik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Güç, Uyarılım ve Özyönelim değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p > 0,05$).

Buna rağmen annelerin eğitim durumları ve çocukların değer öncelikleri arasında Uyma, Güvenlik, Başarı ve Yaşamdan Haz Alma değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Uyma değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p = 0,040$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.25.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.25.1.
Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Uyma Değerine Öncelik Vermeleri
Arasındaki Farklılık Durumu

	Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p	
Uyma	Okuryazar-İlköğretim	3,50	3,20	427,00	-2,110	0,13
	Okuryazar-Lise	3,50	3,00	330,00	-1,775	0,76
	Okuryazar-Üniversite	3,50	3,00	163,00	-1,500	0,13
	Okuryazar-Yüksek lisans	3,50	3,50	15,50	-0,682	0,49
	İlköğretim- Lise	3,20	3,00	11606,50	-0,702	0,48
	İlköğretim-Üniversite	3,20	3,00	5129,00	-1,026	0,30
	İlköğretim-Yüksek lisans	3,20	3,00	180,00	-2,409	0,01*
	Lise-Üniversite	3,00	3,00	3748,00	-0,442	0,65
	Lise-Yüksek lisans	3,00	3,00	144,50	-2,156	0,13
	Üniversite-Yüksek lisans	3,00	3,00	73,00	-1,940	0,25

* $p < 0.05$

Tablo 3.25.1.'deki analiz sonuçlarına göre, ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklarla ile yüksek lisans mezunu anneleri olan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,016$). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, ilköğretim mezunu anneleri olan çocukların (med=3,20), yüksek lisans mezunu anneleri olan çocuklara (med=3,00) göre uyma değerini daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Yani ilköğretim mezunu anneleri olan çocukların, yüksek lisans mezunu annelerin çocuklarına göre itaatkâr olma, kendini denetleyebilme gibi değerlere daha çok öncelik verdikleri saptanmıştır.

Araştırmadaki çocukların annelerinin kişisel değerlerine baktığımızda, Uyma değerini kişisel değerlerinde yer verme ve çocuklarına aktarma konusunda eğitim düzeyi düşük annelerin daha çok tercih ettiği saptanmıştır. Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker'in (2009) araştırmasına göre, düşük eğitimli anneler çocuklarını daha belirgin bir şekilde büyüklerine saygı gösteren, ortama uyum sağlayan ve toplum kurallarına uyan bireyler olmalarını istediklerini vurgulamışlardır. Böyle bir anne tutumu ile yetişen çocuğun da Uyma değerini önceliğine alması beklenen bir sonuç olmaktadır. Bu sonucun araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Güvenlik değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin eğitim durumları arasında $p < 0.05$ olduğu için istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,022$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için

Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.25.2.'de görülmektedir.

Tablo 3.25.2.
Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Güvenlik Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu

	Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p	
Güvenlik	Okuryazar-İlköğretim	3,00	3,00	466,00	-1,844	0,65
	Okuryazar-Lise	3,00	3,00	348,00	-1,606	0,10
	Okuryazar-Üniversite	3,00	3,50	199,00	-0,804	0,42
	Okuryazar-Yüksek lisans	3,00	3,50	11,50	-1,301	0,19
	İlköğretim- Lise	3,00	3,00	11631,50	-0,668	0,50
	İlköğretim-Üniversite	3,00	3,50	4214,00	-2,969	0,00*
	İlköğretim-Yüksek lisans	3,00	3,50	409,50	-0,485	0,62
	Lise-Üniversite	3,00	3,50	3760,00	-0,407	0,68
	Lise-Yüksek lisans	3,00	3,50	300,50	-0,294	0,76

* p< 0.05

Tablo 3.25.2.'deki analiz sonuçlarına göre, ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklarla ile üniversite mezunu anneleri olan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0,003). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, ilköğretim mezunu anneleri olan çocukların (med=3,00), üniversite mezunu anneleri olan çocuklara (med=3,50) göre güvenlik değerini daha az önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile üniversite mezunu anneleri olan çocukların, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olma gibi değerlere daha çok öncelik verdikleri görülmüştür.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çoğu aynı zamanda çalışan anneler de olduğu için bu anneler günlük hayatlarında günün büyük bölümünü çocuklarından ayrı geçirmekte dolayısıyla çocuğunun bakımı ve emniyeti konusunda daha çok endişe duyabilmektedir. Bu yüzden eğitim düzeyi daha yüksek olan anneler çocuklarına karşı daha korumacı bir yaklaşım sergileyebilmektedirler. Erdoğan ve Uçukoğlu'na (2011) göre çocuklarına kısıtlama ve çocuğun ihtiyaçlarını aşırı ölçüde planlama (aşırı korumacılık) gibi yaklaşımlar gösteren annelerin, uysal, ürkek ve kişisel güvenlik konusunda hassas olan çocuklara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yani eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının Güvenlik değerine daha çok öncelik vermesi beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Yağmurlu ve diğerlerinin (2009) araştırma bulgularına göre de eğitim düzeyi yüksek olan anneler çocuklarını kendine güvenen ve kendi ayaklarının üzerinde durabilen bireyler olarak görmek istediklerini vurgularken bir yandan da tümüyle bağımsız olmasını istememektedirler. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarını duygusal bağımlılık modeli ile çocuklarına yaklaştığı söylenebilir. Yani bu model ile çocuklarının hem bağımsızlığına değer vermekte hem de aileden kopmasını istememektedirler. Aileden kopmamaları içinde çocuklarını daha korumacı bir yaklaşımda bulunabilmektedirler. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, eğitim düzeyi yüksek anneler aile güvenliği değerini önemsemekte ve dolaylı olarak da çocuklarının da bu değeri önceliklerine aldıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Başarı değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin eğitim durumları arasında $p < 0.05$ olduğu için istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p = 0,022$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.25.3.'te görülmektedir.

Tablo 3.25.3.

Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Başarı Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
Başarı	Okuryazar-İlköğretim	3,25	3,45	683,00	-0,427	0,67
	Okuryazar-Lise	3,25	3,50	405,00	-1,073	0,28
	Okuryazar-Üniversite	3,25	3,60	177,00	-1,231	0,21
	Okuryazar-Yüksek lisans	3,25	3,56	14,00	-0,910	0,36
	İlköğretim- Lise	3,45	3,50	10445,00	-2,185	0,02*
	İlköğretim-Üniversite	3,45	3,60	4608,50	-2,134	0,03*
	İlköğretim-Yüksek lisans	3,45	3,56	275,50	-1,608	0,10
	Lise-Üniversite	3,50	3,60	3760,00	-0,407	0,68
	Lise-Yüksek lisans	3,50	3,56	151,00	-2,077	0,03*
	Üniversite-Yüksek lisans	3,60	3,50	60,50	-2,265	0,02*

* $p < 0.05$

Tablo 3.25.3'teki analiz sonuçlarına göre, ilköğretim mezunu annelerin çocukları ile lise mezunu annelerin çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p = 0,029$). Bunun yanında ilköğretim mezunu annelerin çocukları ile üniversite mezunu annelerin çocukları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark

ortaya çıkmıştır ($p=0,033$). Ayrıca yüksek lisans mezunu annelerin çocukları ile lise mezunu annelerin çocukları ($p=0,038$) ve üniversite mezunu annelerin çocukları ($p=0,024$) arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, ilköğretim mezunu annelerin çocukları ($med=3,45$), lise mezunu ($med=3,50$) ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına ($med=3,60$) göre başarı değerini daha az önemsedikleri saptanmıştır. Bunun yanında üniversite mezunu annelerin çocukları ($med=3,60$) ve yüksek lisans mezunu annelerin çocukları ($med=3,56$) başarı değerine, lise mezunu annelerin çocuklarına ($med=3,50$) göre de daha çok öncelik verdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları karşılaştırıldığında, Başarı değerini eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına daha çok aktarmak istedikleri sonucuna rağmen, eğitim düzeyi daha yüksek annelerin çocuklarının bu değere daha çok öncelik verdiği görülmektedir. Bu durum yüksek eğitim düzeyinde annesi olan çocuklar kendilerine sunulan imkânlar ve rol fırsatları sayesinde Başarı değerine daha çok öncelik verebileceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak, Schwartz ve Bardi'ye (2001) göre de insanlar yaşam koşullarına göre değer önceliklerini düzenlemektedir. Dolayısıyla insanlar rol fırsatları ve sınırlılıkları ile ulaşamayacağı değerleri öncelik sıralarında üst sıralara koymazken, ulaşılabilir olan değerleri öncelik sıralarına alma eğilimi göstermektedir.

Bununla beraber, yapılan çalışmalara göre de, eğitim düzeyi yüksek ve çalışan anneleri olan özellikle kız çocuklarının, eğitim düzeyi daha düşük olan ve çalışmayan annelere sahip kız çocuklarına oranla daha fazla akademik başarı ve daha fazla kariyer tutkusunu göstermektedirler (Aktaş, 1994; Dworetzky, 1990). Yani annelerinin belli bir eğitim düzeyine sahip olması, çocuğun kendini yüksek eğitimsel ve mesleki hedeflere yöneltmesinde güdüleyici olmakta, özellikle okul öncesi dönem çocuklarında anneyi önemli bir model olarak görmelerine neden olmaktadır (Dworetzky, 1990). Bu da çocukların Başarı değerini önceliklerine alırken, annelerinin kendilerine model olmalarını önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yaşamdan Haz Alma değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,013$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.25.4.'te görülmektedir.

Tablo 3.25.4.
Annelerin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Yaşamdan Haz Alma Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	p
Yaşamdan Haz Alma	Okuryazar-İlköğretim	2,00	2,50	570,50	-1,153	0,24
	Okuryazar-Lise	2,00	2,50	461,00	-0,546	0,58
	Okuryazar-Üniversite	2,00	2,00	237,00	-0,059	0,95
	Okuryazar-Yüksek lisans	2,00	2,00	15,50	-1,301	0,19
	İlköğretim- Lise	2,50	2,50	10926,00	-1,553	0,12
	İlköğretim-Üniversite	2,50	2,00	4166,00	-3,048	0,00*
	İlköğretim-Yüksek lisans	2,50	2,00	237,50	-1,904	0,06
	Lise-Üniversite	2,50	2,00	3321,50	-1,669	0,09
	Lise-Yüksek lisans	2,50	2,00	204,50	-1,426	0,15
	Üniversite-Yüksek lisans	2,00	2,00	117,00	-0,837	0,40

* p< 0.05

Tablo 3.25.4.'teki analiz sonuçlarına göre, ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklarla ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0,002). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, ilköğretim mezunu anneleri olan çocukların (med=2,50), üniversite mezunu anneleri olan çocuklara (med=2,0) göre yaşamdan haz alma değerine daha çok öncelik verdikleri görülmüştür. Başka bir ifade ile ilköğretim mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu anneleri olan çocuklara göre, hayattan keyif almayı daha çok önemstedikleri ortaya çıkmıştır.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları çoğunlukla anneleri çalıştığı için genelde sosyal hayatlarını okul, kurslar ve ev üçgeninde yaşamaktadır. Günümüzde apartman çocuğu diye tanımladığımız ve bu sınırlı sosyal etkileşime sahip olan çocuklar hayat deneyimlerinden de yoksun kalabilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin güvenlik endişesi ve çocuklarına kaliteli zaman sunma düşüncesi ile çocuklarına karşı gösterdiği bu aşırı koruyucu tutum çocukların yaşamdan haz almalarını da engelleyebilmektedir.

Örneğin Milevsky ve diğerleri (2006), 9. ve 11. sınıflara devam eden 272 ergenle, anneye özgü ve babaya özgü aile tutumlarının öz-saygı ve hayattan tatmin olma ile ilişkilendirilmesini inceledikleri araştırmalarında, aşırı koruyucu veya izin verici olan anneye kıyasla, açıklayıcı-otoriter anne tutumu altında yetişen ergenlerde öz-saygı ve hayattan tatmin olma durumu daha yüksek düzeylerde çıkmıştır.

Bunun yanında araştırmadaki eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları, kendi kişisel değerlerinde Başarı değerine önem veren bir anne modeli ile yetiştirildikleri için, bu çocukların önceliklerinde akademik başarı, hayattan keyif almaktan daha ön planda olabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları Yaşamdan Haz Alma değerini değeri daha az önceliklerine almış olabilir.

3.6.5. Annelerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Annelerin çalışma durumu değişkenine göre, çocukların değer öncelikleri arasında fark olup olmadığına bakmak için *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Bu analiz annelerin çalışma durumlarının iki ayrı bağımsız gruptan oluştuğu için tercih edilmiştir.

Çocukların PBVS-C Ölçeği'ne verdikleri cevaplara göre, çocukların değer öncelikleri ve annelerinin çalışma durumları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.26.'da görülmektedir.

Tablo 3.26.
Annelerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{x} Sıra	Medyan	Mann Whitney	Z	p																																																																																																								
Evrensellik	Çalışmayan	265	200,40	3,00	15263,50	-1,316	0,18																																																																																																								
	Çalışan	125	185,11	3,00				İyilikseverlik	Çalışmayan	265	190,04	3,50	15115,00	-1,425	0,15	Çalışan	125	207,08	3,50	Geleneksellik	Çalışmayan	265	203,36	3,50	15579,50	-0,971	0,33	Çalışan	125	191,79	3,50	Uyma	Çalışmayan	265	199,06	3,00	16117,00	-0,440	0,66	Çalışan	125	193,82	3,00	Güvenlik	Çalışmayan	265	191,52	3,00	15508,50	-1,040	0,29	Çalışan	125	203,93	3,00	Güç	Çalışmayan	265	197,67	3,00	15988,00	-0,577	0,56	Çalışan	125	190,90	2,00	Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39	Çalışan	125	202,44	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16
İyilikseverlik	Çalışmayan	265	190,04	3,50	15115,00	-1,425	0,15																																																																																																								
	Çalışan	125	207,08	3,50				Geleneksellik	Çalışmayan	265	203,36	3,50	15579,50	-0,971	0,33	Çalışan	125	191,79	3,50	Uyma	Çalışmayan	265	199,06	3,00	16117,00	-0,440	0,66	Çalışan	125	193,82	3,00	Güvenlik	Çalışmayan	265	191,52	3,00	15508,50	-1,040	0,29	Çalışan	125	203,93	3,00	Güç	Çalışmayan	265	197,67	3,00	15988,00	-0,577	0,56	Çalışan	125	190,90	2,00	Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39	Çalışan	125	202,44	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50								
Geleneksellik	Çalışmayan	265	203,36	3,50	15579,50	-0,971	0,33																																																																																																								
	Çalışan	125	191,79	3,50				Uyma	Çalışmayan	265	199,06	3,00	16117,00	-0,440	0,66	Çalışan	125	193,82	3,00	Güvenlik	Çalışmayan	265	191,52	3,00	15508,50	-1,040	0,29	Çalışan	125	203,93	3,00	Güç	Çalışmayan	265	197,67	3,00	15988,00	-0,577	0,56	Çalışan	125	190,90	2,00	Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39	Çalışan	125	202,44	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																				
Uyma	Çalışmayan	265	199,06	3,00	16117,00	-0,440	0,66																																																																																																								
	Çalışan	125	193,82	3,00				Güvenlik	Çalışmayan	265	191,52	3,00	15508,50	-1,040	0,29	Çalışan	125	203,93	3,00	Güç	Çalışmayan	265	197,67	3,00	15988,00	-0,577	0,56	Çalışan	125	190,90	2,00	Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39	Çalışan	125	202,44	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																																
Güvenlik	Çalışmayan	265	191,52	3,00	15508,50	-1,040	0,29																																																																																																								
	Çalışan	125	203,93	3,00				Güç	Çalışmayan	265	197,67	3,00	15988,00	-0,577	0,56	Çalışan	125	190,90	2,00	Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39	Çalışan	125	202,44	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																																												
Güç	Çalışmayan	265	197,67	3,00	15988,00	-0,577	0,56																																																																																																								
	Çalışan	125	190,90	2,00				Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39	Çalışan	125	202,44	3,50	Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																																																								
Başarı	Çalışmayan	265	192,22	3,50	15694,50	-0,856	0,39																																																																																																								
	Çalışan	125	202,44	3,50				Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*	Çalışan	125	180,55	2,00	Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																																																																				
Yaşamdan Haz Alma	Çalışmayan	265	202,55	2,50	14694,00	-1,826	0,04*																																																																																																								
	Çalışan	125	180,55	2,00				Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89	Çalışan	125	194,42	2,00	Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																																																																																
Uyarılım	Çalışmayan	265	196,01	2,00	16428,00	-0,132	0,89																																																																																																								
	Çalışan	125	194,42	2,00				Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16	Çalışan	125	184,18	2,50																																																																																												
Özyönelim	Çalışmayan	265	200,84	3,00	15147,50	-1,389	0,16																																																																																																								
	Çalışan	125	184,18	2,50																																																																																																											

* $p < 0.05$

Tablo 3.26. incelendiğinde, Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre annelerin çalışma durumları ve çocukların değer öncelikleri arasında sadece Yaşamdan Haz Alma değerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğuna bakmak için medyan değerlerini incelediğimizde, çalışmayan annelerin çocuklarının, çalışan annelerin çocuklarına göre yaşamdan haz alma değerine daha fazla öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile çalışmayan annelerin çocukları, çalışan annelerin çocuklarına göre hayattan keyif almaya ve bireysel zevklerini yaşamaya daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Aktaş'a (1994) göre çalışan annelerin çoğunluğu çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını düşünerek suçluluk duygusu duymaktadırlar. Bu suçluluk duygusu ile de çocuklarına veremedikleri zamanın yerini çocuklarına sundukları maddi imkânlar ile telafi etmeye çalışmaktadırlar. Oysaki özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinden istekleri maddi imkânlardan çok, anneleri ile geçireceği kaliteli zamanlardır.

Anneleri çalışmayan çocuklar, evde anneleri ile daha çok ortak paylaşımda bulunma fırsatı olduğundan güven, sevilme ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bu da çocuğun çevresi ile de olumlu iletişimlere girmesini kolaylaştırmakta, dolayısıyla hayattan keyif almasında etkili olmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, bu çocukların Yaşamdan Haz Alma değerine daha çok öncelik vermesi beklenen bir sonuç olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da Evrensellik, Geleneksellik, Uyuma, Güç, Uyarılım ve Özyönelim değerlerinin ortalama sıralamalarına göre, bu değerlere öncelik verme konusunda çalışmayan annelerin çocuklarının daha çok istekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında İyilikseverlik, Güvenlik ve Başarı değerlerinin ortalama sıraları karşılaştırıldığında ise, çalışan annelerin çocuklarının bu değerlere daha çok öncelik verdiği görülmüştür.

3.6.6.Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Çocukların Değer Önceliklerine Ait Bulgular

Çocukların sosyoekonomik durumları üç ayrı gruptan oluştuğundan dolayı, sosyoekonomik durum değişkenine göre çocukların değer öncelikleri arasında fark olup

olmadığına bakmak için, *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.27.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.27.
Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Çocukların Değer Öncelikleri
Arasındaki Farklılık Durumu

		N	\bar{X} Sıra	Sd	X^2	p
Evrensellik	Alt Gelir	135	186,81			
	Orta Gelir	138	201,76	2	2,420	0,29
	Üst Gelir	117	196,86			
İyilikseverlik	Alt Gelir	135	190,74			
	Orta Gelir	138	194,44	2	0,709	0,70
	Üst Gelir	117	202,29			
Geleneksellik	Alt Gelir	135	192,84			
	Orta Gelir	138	207,74	2	2,221	0,32
	Üst Gelir	117	187,73			
Uyma	Alt Gelir	135	212,76			
	Orta Gelir	138	195,16	2	5,271	0,07
	Üst Gelir	117	180,89			
Güvenlik	Alt Gelir	135	172,90			
	Orta Gelir	138	194,10	2	13,151	0,00*
	Üst Gelir	117	223,23			
Güç	Alt Gelir	135	203,76			
	Orta Gelir	138	198,72	2	2,696	0,26
	Üst Gelir	117	182,17			
Başarı	Alt Gelir	135	176,90			
	Orta Gelir	138	203,69	2	5,973	0,06
	Üst Gelir	117	207,29			
Yaşamdan Haz Alma	Alt Gelir	135	210,74			
	Orta Gelir	138	198,96	2	7,131	0,02*
	Üst Gelir	117	173,84			
Uyarılım	Alt Gelir	135	214,17			
	Orta Gelir	138	195,44	2	8,310	0,01*
	Üst Gelir	117	174,03			
Özyönelim	Alt Gelir	135	200,16			
	Orta Gelir	138	206,68	2	4,956	0,08
	Üst Gelir	117	176,93			

* p< 0.05

Tablo 3.27. incelendiğinde, annelerin sosyoekonomik durumları ve çocukların değer öncelikleri arasında Evrensellik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma, Güç, Başarı

ve Özyönelim değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$).

Buna rağmen annelerin sosyoekonomik durumları ve çocukların değer öncelikleri arasında Güvenlik, Yaşamdan Haz Alma ve Uyarılım değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Güvenlik değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin sosyoekonomik durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,001$). Farklılığın hangi sosyoekonomik durumlar arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.27.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.27.1.

Sosyoekonomik Duruma Göre Çocukların Güvenlik Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	P
Güvenlik	Alt Gelir-Orta Gelir	3,00	3,10	8262,50	-1,653	0,09
	Alt Gelir-Üst Gelir	3,00	3,50	5899,50	-3,538	0,00*
	Orta Gelir-Üst Gelir	3,10	3,50	6827,00	-2,185	0,02*

* $p<0.05$

Tablo 3.27.1.'deki analiz sonuçlarına göre, güvenlik değerinin önceliğinde alt gelirli anneleri olan çocuklarla ile üst gelirli anneleri olan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Bunun yanında orta gelirli annelerin çocukları ile üst gelirli annelerin çocukları arasında da anlamlı bir fark görülmüştür ($p=0,029$). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, alt gelirli ($med=3,00$) ve orta gelirli ($med=3,10$) anneleri olan çocuklar, üst gelirli anneleri olan çocuklara ($med=3,50$) göre güvenlik değerini daha az önemsemektedir. Başka bir ifade ile üst gelirli anneleri olan çocukların, alt gelirli ve orta gelirli anneleri olan çocuklara göre toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olma gibi değerlere daha çok öncelik verdikleri görülmüştür.

Schwartz'a (2009) göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan kişilerin genellikle Özyönelim, Uyarılım, Başarı ve Yaşamdan Haz Alma gibi değerlere daha çok yer verirken, Uyum, Geleneksellik ve Güvenlik değerlerine daha az önem verebileceğini belirtmiştir.

Bununla birlikte Özvanlıgil (2013) ilköğretim çocuklarına PBVS-C ölçeğini kullanarak değer önceliklerini incelediği çalışmada çocukların sosyoekonomik durumlarına göre değer öncelikleri arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre alt gelirli çocuklar Muhafazacılık boyutu ile ilgili olan değerleri önceliklerine alırken, üst gelirli çocukların Yeniliğe Açıklık boyutu ile ilgili değerleri önceliklerine aldıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında, araştırma bulgusunun benzer olmadığı görülmektedir. Çünkü araştırmada üst gelirli çocuklar Güvenlik değerine daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların annelerinin kişisel değerleri ve aktarmak istedikleri değer önceliklerinde ortalamaları karşılaştırdığımızda üst gelirli annelerin de bu değeri daha çok önemseydiği saptanmıştır. Bu da çocukların annelerini model alarak bu değeri önceliklerine aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Yaşamdan Haz Alma değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,028$). Farklılığın hangi eğitim durumları arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.27.2.'de görülmektedir.

Tablo 3.27.2.

Sosyoekonomik Duruma Göre Çocukların Yaşamdan Haz Alma Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	P
Yaşamdan Haz Alma	Alt Gelir-Orta Gelir	2,50	2,40	8781,00	-0,831	0,40
	Alt Gelir-Üst Gelir	2,50	2,00	6374,50	-2,684	0,00*
	Orta Gelir-Üst Gelir	2,40	2,00	7062,00	-1,751	0,08

* $p < 0.05$

Tablo 3.27.2.'deki analiz sonuçlarına göre, alt gelirli anneleri olan çocuklarla ile üst gelirli anneleri olan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,007$). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, alt gelirli anneleri olan çocukların (med=2,50), üst gelirli anneleri olan çocuklara (med=2,00) göre yaşamdan haz alma değerine daha çok öncelik verdikleri görülmüştür. Başka bir

ifade ile alt gelirli annelerin çocukları, üst gelirli annelerin çocuklarına göre, hayattan keyif almayı daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (2013) yaptığı araştırmada 29 sanayileşmiş ülkede, 11-15 yaş arasındaki çocuk ve gençlerin sağlık ve eğitim durumları, yaşam koşulları ve mutlu olup olmadıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Almanya gibi ekonomik imkânları ve yaşam koşulları iyi olan ülkelerde yaşayan çocuklar daha mutsuz olduklarını ifade ederken, ekonomik kriz yaşayan, işsizliğin rekor seviyelere ulaştığı İspanya, Yunanistan ve İzlanda gibi ülkelerdeki çocukların kendilerini daha mutlu hissettiği ortaya çıkmıştır.

Yani yaşam koşulları iyileştikçe ve çocuklar istedikleri şeyleri çok daha kolay ve mücadele etmeden elde ettikçe kendilerini daha mutsuz hissettikleri görülmüştür. Bu durum sosyoekonomik durumun mutlu olmak için yeterli olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu araştırma bulgusu da bu durumu desteklemektedir.

Uyarılım değerine çocukların öncelik vermeleri ile annelerin sosyoekonomik durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,016$). Farklılığın hangi sosyoekonomik durumlar arasında olduğunu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları ve gruplar arasındaki dağılım Tablo 3.27.3.'de görülmektedir.

Tablo 3.27.3.

Sosyoekonomik Duruma Göre Çocukların Uyarılım Değerine Öncelik Vermeleri Arasındaki Farklılık Durumu

		Med 1	Med 2	Mann Whitney	Z	P
Uyarılım	Alt Gelir-Orta Gelir	2,30	2,15	8376,00	-1,471	0,14
	Alt Gelir-Üst Gelir	2,30	2,00	6316,00	-2,797	0,00*
	Orta Gelir-Üst Gelir	2,15	2,00	7142,50	-1,628	0,10

* $p < 0.05$

Tablo 3.27.3.'deki analiz sonuçlarına göre, alt gelirli anneleri olan çocuklar ile, üst gelirli anneleri olan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,005$). Grupların medyan değerleri karşılaştırıldığında, alt gelirli anneleri olan çocuklar ($med=2,30$), üst gelirli anneleri olan çocuklara ($med=2,00$) göre uyarılım değerine daha çok öncelik verdikleri görülmüştür. Başka bir ifade ile alt gelirli

anneleri olan çocuklar, üst gelirli annelerin çocuklarına göre, heyecanlı bir hayata sahip olmayı daha çok önemsedikleri saptanmıştır.

Alt gelirli çocuklar içinde buldukları şartlar itibariyle dış dünyada diğer sosyoekonomik durumdaki çocuklara göre daha çok zorluklarla karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla, zorluklarla mücadele etme ve yeni durumlara ayak uydurma konusunda daha tecrübeli olabilmektedir. Bu açıdan baktığımızda bu çocukların deneme yanılma yoluyla yeni şeyleri keşfetme konusunda daha cesur olmaları ve bir zorluk karşısında korkmadan meydan okuyabilmeleri onlar için önemli olduğundan değer önceliklerinde Uyarılım değerini almaları beklenen bir sonuç olarak görülebilir.

3.7. Annelerin Kişisel Değerleri ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “Annelerin kişisel değerleri ile çocukların değer öncelikleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için *Spearman's Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmıştır. Bu test, Pearson's Korelasyon Katsayısının non parametrik alternatifi olup, iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin derecesinin hesaplanmasında kullanılmaktadır (Kalaycı, 2006). Örneklem grubu normal dağılım göstermediğinden dolayı, annelerin kişisel değerleri ile çocukların değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için veriler üzerinde *Spearman's Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.28.'de yer almıştır.

Tablo 3.28.
Annelerin Kişisel Değerleri ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumu

Anne Çocuk	Evrensellik	İyilikseverlik	Geleneksellik	Uyma	Güvenlik	Güç	Başarı	Yaşamdan Haz Alma	Uyarılım	Özyönelim
Evrensellik	r 0,03 p 0,45	-0,10 0,04	0,03 0,50	0,01 0,74	0,03 0,55	0,03 0,51	0,02 0,56	0,04 0,39	0,03 0,45	-0,01 0,85
İyilikseverlik	r -0,02 p 0,62	0,03 0,52	0,01 0,78	0,02 0,61	-0,02 0,68	0,03 0,51	-0,06 0,21	0,02 0,67	-0,03 0,50	0,00 0,85
Geleneksellik	r 0,07 p 0,15	0,00 0,88	0,39 0,06	0,35 0,20	0,10 0,89	0,01 0,83	0,04 0,39	0,00 0,90	0,02 0,58	0,03 0,53
Uyma	r -0,06 p 0,20	-0,02 0,07	-0,01 0,84	0,42 0,03	-0,08 0,10	0,07 0,14	0,01 0,72	-0,04 0,33	-0,12 0,69	-0,08 0,08
Güvenlik	r 0,04 p 0,40	-0,06 0,22	-0,07 0,14	0,20 0,92	0,31 0,02	0,02 0,57	0,10 0,07	-0,33 0,51	-0,24 0,33	0,01 0,83
Güç	r -0,02 p 0,58	0,03 0,51	-0,05 0,27	-0,44 0,38	0,00 0,93	-0,01 0,75	-0,01 0,73	0,03 0,54	-0,04 0,33	-0,02 0,64
Başarı	r 0,05 p 0,32	0,05 0,32	-0,00 0,95	0,01 0,71	0,21 0,71	-0,01 0,70	0,20 0,04	0,00 0,99	-0,05 0,26	0,04 0,40
Yaşamdan Haz alma	r -0,04 p 0,38	0,03 0,52	0,01 0,84	0,08 0,09	-0,00 0,96	0,08 0,10	0,12 0,06	0,08 0,08	0,09 0,06	-0,00 0,91
Uyarılım	r -0,13 p 0,00	-0,05 0,26	-0,08 0,08	-0,11 0,06	-0,04 0,37	-0,01 0,84	0,03 0,51	-0,05 0,27	0,30 0,95	-0,03 0,47
Özyönelim	r 0,05 p 0,26	0,00 0,98	-0,01 0,80	-0,03 0,50	0,03 0,56	-0,09 0,06	-0,05 0,32	0,03 0,49	0,00 0,87	0,10 0,93

p<0.05, n=390

Tablo 3.28.'deki analiz sonuçlarına göre, annelerin kişisel değerleri ile çocuklarının bazı değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$).

Araştırma bulguları incelendiğinde Tablo 3.28.'deki bazı değerlerde, annenin kişisel değerlerinde olduğunu düşündüğü değerle, çocuğun önceliğine aldığı değerlerin aynı olduğu ve olumlu ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler ise Uyma, Güvenlik ve Başarı değerleridir.

Annelerin kişisel değerlerinde Uyma değerine yer vermesi ile çocuklarının bu değere önceliklerine alması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya

çıkıştır (p=0,03, r=0,42). Buna göre anneler kişisel değerlerinde Uyma değerine yer verdikçe, çocukları da hayatlarında Uyma değerine öncelik vermektedirler.

Annelerin kişisel değerlerinde Güvenlik değerine yer vermesi ile çocuklarının bu değere önceliklerine alması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (p=0,02, r=0,31). Bu da anneler kişisel değerlerinde Güvenlik değerine yer verdikçe, çocuklarının da hayatlarında Güvenlik değerine öncelik verdiğini göstermektedir.

Annelerin kişisel değerlerinde Başarı değerine yer vermesi ile çocuklarının bu değere önceliklerine alması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (p=0,04, r=0,20). Yani anneler kişisel değerlerinde Başarı değerine yer verdikçe, çocukları da hayatlarında Uyma değerine öncelik verdiği söylenebilir.

Uyma, Güvenlik ve Başarı değerleri ile ilgili elde edilen bu bulgular ile, okul öncesi dönemdeki çocukların, bazı değerleri kazanmak için annelerini model olarak alıp, onlarla özdeşleştikleri (Seçer ve diğerleri, 2006) ve annelerinin tutum ve davranışlarını taklit ederek bu değerleri kendilerinde yerleştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Bununla beraber, annelerin kişisel değerlerinde İyilikseverlik değerinin bulunması ile çocuklarının Evrensellik değerine öncelik verme durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (p=0,04, r=-0,10). Buna göre kişisel değerlerinde İyilikseverlik değeri bulunan annelerin çocukları, hayatlarında Evrensellik değerine çok fazla önem göstermemektedir ve değer önceliklerinde bulundurmamaktadır. Başka bir ifade ile, anneler yardımsever olma ve sorumluluk sahibi olma gibi değerleri benimsedikçe, çocukların eşitlikten yana olmak, çevreyi korumak gibi değerleri daha geri planda kalabilmektedir. Nitekim bazı annelerin çocuğuna yardım etmek gerekçesi ile çocuğunun yapması gereken sorumlulukları bile üstüne alarak çocuğunu kendisine bağımlı olarak yetiştiren anne profillerini görebilmekteyiz. Böyle bir tutum ile yetişen ve sürekli birilerinin onun yerine sorumluluk aldığı bir çocuğun adalet ve eşitliğe önem vermesi daha güç olabilmektedir. Bu yüzden bu iki değer birbirini ile negatif ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Yine annelerin annelerinin kişisel değerlerinde Evrensellik değerinin bulunması ile çocuklarının Uyarılım değerine öncelik verme durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (p=0,00, r=-0,13). Başka bir ifade ile, başkalarına ve çevreye hassas bir kişiliğe sahip anneleri olan çocuklar, dinamik ve heyecanlı bir yaşantıyı daha az arzuladığı görülmüştür. Evrensellik değerinin daha

toplumcu, Uyarılım değerinin de bireyci bir anlayışı olduğunu düşündüğümüzde, bu iki değerin arasında negatif ilişki olması beklenen bir sonuç olabilir (Schwartz, 2006). Bu durum çevreye duyarlılığa önem veren anneleri olan çocukların bireysel değerler yerine daha toplumsal değerleri önceliklerine aldıkları dolayısıyla annelerini model aldıkları şekilde yorumlanabilir.

3.8. Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler ile Çocukların Değer Öncelikleri Arasındaki İlişki Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “Annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ile çocukların değer öncelikleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için *Spearman’s Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmıştır. Örneklem grubu normal dağılım göstermediğinden dolayı, annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ile çocukların değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için veriler üzerinde *Spearman’s Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.29.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.29.
Annelerin Aktarmak İstedikleri Değerler ile Çocukların Değer Öncelikleri
Arasındaki İlişki Durumu

Anne Çocuk	Evrensellik	İyilikseverlik	Geleneksellik	Uyma	Güvenlik	Güç	Başarı	Yaşamdan Haz Alma	Uyarılım	Özyönelim
Evrensellik	r -0,01 p 0,75	0,06 0,21	-0,04 0,36	-0,05 0,30	0,05 0,31	0,00 0,96	0,03 0,53	-0,00 0,96	0,01 0,82	-0,03 0,54
İyilikseverlik	r 0,01 p 0,76	-0,01 0,84	0,03 0,44	-0,01 0,82	-0,05 0,25	0,05 0,29	-0,05 0,24	-0,01 0,83	-0,05 0,27	0,02 0,67
Geleneksellik	r 0,07 p 0,16	0,01 0,82	0,30 0,04	-0,07 0,13	0,35 0,28	0,03 0,51	0,25 0,30	0,03 0,51	-0,04 0,19	-0,02 0,69
Uyma	r -0,00 p 0,85	-0,02 0,65	0,07 0,15	0,05 0,31	0,08 0,08	-0,01 0,78	-0,05 0,30	-0,05 0,30	-0,06 0,23	0,06 0,22
Güvenlik	r -0,01 p 0,71	0,02 0,66	-0,00 0,96	-0,00 0,91	0,01 0,82	-0,02 0,69	-0,06 0,22	0,04 0,38	-0,00 0,92	-0,01 0,77
Güç	r 0,04 p 0,38	0,03 0,54	-0,03 0,47	0,00 0,99	-0,04 0,42	0,01 0,72	-0,00 0,98	0,04 0,43	0,06 0,20	0,03 0,51
Başarı	r -0,06 p 0,22	0,05 0,29	0,04 0,35	-0,04 0,40	0,06 0,20	-0,01 0,78	0,06 0,18	0,02 0,62	0,00 0,93	0,06 0,17
Yaşamdan Haz Alma	r -0,06 p 0,17	-0,00 0,93	-0,04 0,39	-0,07 0,15	-0,07 0,15	0,05 0,27	-0,01 0,76	0,02 0,67	0,01 0,71	-0,03 0,46
Uyarılım	r -0,03 p 0,54	-0,08 0,11	-0,08 0,09	0,08 0,09	-0,02 0,61	-0,04 0,39	-0,02 0,57	-0,04 0,39	0,04 0,37	-0,05 0,25
Özyönelim	r 0,02 p 0,63	-0,00 0,92	-0,01 0,71	-0,24 0,00	-0,04 0,34	0,03 0,55	0,21 0,08	0,00 0,95	0,01 0,80	-0,00 0,88

p<0.05, n=390

Tablo 3.29. incelendiğinde; çocukların değer öncelikleri ile annelerinin onlara aktarmak istediği bazı değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$).

Annelerin çocuklarına aktarmak istediği değerlerde Geleneksellik değerinin bulunması ile çocukların Geleneksellik değerine öncelik verme durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p=0,04$, $r=0,30$). Buna göre çocuklarına Geleneksellik değerini aktarmayı önemseyen annelerin çocukları da, hayatlarında Geleneksellik değerine öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır.

Flor ve Knapp (2001) da ailelerin dini değerleri aktarımı üzerinde yaptığı araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre anne

babaların dini davranışları ile dinin çocuk için önemli olması arasında olumlu korelasyon olduğu saptanmıştır. Anne babaların çocukları ile din hakkında ikili konuşmalarının ise diğeri kadar etkili olmadığı görülmüştür. Yani çocuklar anne babanın kendisinden dindar olması yönündeki isteğine uymaktan ziyade, anne babalarının kendilerine din konusunda model olmalarını daha çok benimsemişlerdir. Bu sonuç da, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Bunun yanında annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerde Uyma değerine yer vermesi ile çocukların Özyönelim değerine öncelik verme durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,00$, $r=-0,24$). Buna göre çocuklarına Uyma değerini aktarmayı önemseyen annelerin çocuklarının Özyönelim değerine daha az öncelik verdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum annelerin kurallara uyma adına çocuklarından sosyal beklentilere uymayan her davranışı kısıtlamalarını istedikçe, çocuklarının yaratıcılıklarının azalabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Schwartz'ın (1992, 1996, 2006, 2009) kuramına göre, Muhafazacılık ve Yeniliğe Açıklık boyutları iki ayrı uç boyut olarak dizilmiş, Muhafazacı boyuttaki değerler bireyin yakın olduğu kişilerle ilişkilerindeki sürekliliği, Yeniliğe açıklık da bireysel duygu ve ilgileri gerçekleştirmeyi sağlayan değerler yer almıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde, Muhafazacılık boyutunda yer alan Uyma değeri ile Yeniliğe Açıklık boyutunda yer alan Özyönelim değerinin negatif ilişki ortaya çıkması, bu araştırma bulgusunun Schwartz'ın kuramına uygun olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, annelerin kişisel değerleri ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ile 5-6 yaş grubu çocuklarının değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

4.1. Tartışma

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, öncelikle annelerin Portre Değerler Anketi'ne verdikleri cevaplara göre kişisel değerlerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre anneler en çok Evrensellik ve İyilikseverlik değerlerini içeren Özaşkınlık boyutundaki değerlere öncelik verdiği saptanmıştır.

Yine Portre Değerler Anketi sonuçlarına göre, anneler en çok Özaşkınlık boyutunda yer alan “Evrensellik” değerini önemsediklerini, en az da Özgenişletim boyutunda yer alan “Güç” değerini kişisel değer önceliklerinde tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada annelerin önceliklerine aldıkları değerlere baktığımızda, daha çok toplumsal değerleri seçtiğini, zenginlik statü sahibi olma gibi bireysel değerleri daha alt sıralarda yer verdiği görülmüştür. Bu sonucun elde edilmesinde annelerin sosyal arzu edilebilirlik kaygısı ile yanlı olarak basmakalıp yargılarla cevap verebilme ihtimalleri de neden olabilmektedir. Örneğin “Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.” maddesinin yer aldığı “Güç” değeri bireyin değer yargılarında belki ilk sıralarında iken, sosyal arzu edilebilirlik kaygısıyla anketi cevaplarken daha toplumcu anlayışı olan değerleri önceliğine alarak “Güç” değerini daha alt sıralara yerleştirebilir. Bu durumun olmaması için araştırmada annelerle uygulama yapılmadan önce uygun açıklamalar ve sözel ifadeler kullanılarak annelerin bu konudaki yargıları azaltılmaya çalışılmıştır. Nitekim literatürdeki benzer araştırmalar incelendiğinde de, annelerin seçtikleri bu değerler ile aynı sonuçların elde edildiği saptanmıştır (Boehnke, 2001; Demirutku, 2007; Schwartz, 2012). Bu durum anketi uygularken cevapların yanlı olmasını

engellemek için ortamın en uygun şekilde düzenlenip, yönergeler en açık şekilde verilmesine dikkat edilse de, annelerin genelde Özaşkinlık boyutundaki değerleri daha çok önceliklerine aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan bağımsız değişkenlere göre annelerin kişisel değerleri arasında fark olup olmadığını incelemek için sırasıyla yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri ele alınmış, elde edilen veriler üzerinde nonparametrik testlerden Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri uygulanmıştır. Örneklem grubundaki annelerin nerdeyse tamamının evli olmasından dolayı medeni durum değişkeni üzerinde herhangi bir istatistiksel işlem yapılamamıştır.

Annelerin yaşlarına göre kişisel değer öncelikleri arasında sadece “İyilikseverlik” değeri için anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p=0,041$). Buna göre 20-25 yaş arasındaki genç annelerin diğer yaş grubundaki annelere göre yardımsever olma, sadık olma, dürüst olma ve sorumluluk sahibi olma gibi değerlere daha çok önem verdikleri belirlenmiştir. Bu da yaş ilerledikçe bu değerlerin önceliklerinin azalabileceğini göstermektedir. Yaş değişkeninin incelendiği benzer bir araştırma olarak Gedik (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değer önceliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, sonuç olarak 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre “İyilikseverlik” değerini daha çok önceliklerine aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırma bulgusunun benzer araştırmalarla paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin eğitim durumları ve sosyoekonomik durumlarına göre kişisel değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun yanında annelerin çalışma durumlarına göre kişisel değer öncelikleri arasında “Geleneksellik” ($p=0,001$) ve “Uyma” ($p=0,004$) değerleri için anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmayan annelerin çalışan annelere göre kendilerini daha alçakgönüllü, kurallara uyan, geleneklerine saygılı ve dindar olduklarını düşündükleri görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türk kadınlarının dindarlık profillerini inceleyen araştırmalarda çalışmayan kadınların lehine araştırmalara rastlanmıştır (Topçuoğlu, 2010).

Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı (2013) tarafından Türkiye’deki vatandaşların “dindarlık algısı” konusunda 2712 kişi ile gerçekleştirilen anket çalışmasında, Türkiye’de dindarlık algısı sorusuna en fazla olumlu cevap veren ve kendini dindar gören kişilerin %31,4 ile ev hanımları olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yine Schwartz’ın (2009) araştırmasında da çalışmayan kadınlarda “Geleneksellik” ve

“Uyma” değerlerinin daha çok görüldüğü saptanmıştır. Bu durum, bu araştırmada diğer araştırmalarla benzer sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Ayrıca bu araştırmada; annelerin 5-6 yaşlarındaki çocuklarına aktarmak istedikleri değerler, annelerin Değer Aktarımı Anketi’ne verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Annelerin verdikleri cevaplara göre 5-6 yaş grubunda çocuğa sahip olan anneler çocuklarında en çok Özgenişletim boyutunda yer alan “Başarı” değerini görmek istediklerini belirtirken, en az da Muhafazacılık boyutunda yer alan “Uyma” değerini görmek istediklerini söylemişlerdir. Literatürde değer aktarımı ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, özellikle “Başarı” değeri ilk sıralarda iken, “Uyma” değerinin alt sıralarda olduğu görülmektedir (Acun ve diğerleri, 2011; Boehnke, 2001; Demirutku, 2007; Gedik, 2010; İşcan, 2007; Schwartz, 2012). Bu durum günümüzde anneler başta olmak üzere çocukların değer eğitiminde katkısı olanların, değer aktarımında genellikle “Başarı” değeri üzerinde odaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan bağımsız değişkenlere göre annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını incelemek için sırasıyla yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri ele alınmıştır. Yine annelerin nerdeyse tamamının evli olmasından dolayı medeni durum değişkeni üzerinde herhangi bir istatistiksel işlem yapılamamıştır.

Annelerin yaşlarına ve sosyoekonomik durumlarına göre aktarmak istedikleri değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre Uyma, Güç, Başarı, Özyönelim ve Yaşamdan Haz Alma değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Buna göre ilköğretim mezunu annelerin yükseköğretim mezunu annelere göre çocuklarına “Uyma” değerini aktarmayı daha çok istedikleri görülmüştür ($p=0,003$). Bu da eğitim düzeyi azaldıkça annelerin itaatkâr olma, kendini denetleme gibi alt değerleri içeren Uyma değerini daha çok önemsediklerini göstermektedir. Araştırmadaki bir diğer sonuçta eğitim düzeyi düşük annelerin Uyma değerine, hem kendi kişiliğinde hem de çocuklarına aktarmak istedikleri değerler içinde öncelikli olarak yer verdikleri saptanmıştır. Schwartz (1992, 1994, 2009) farklı yaşam koşullarına ve sosyal konumlara sahip olan bireylerin hayata bakış açılarında önceliklerine alacakları değerlerin değişebileceğini vurgulamıştır. Buna göre, bir annenin kendi kişisel değerlerinde benimsedikleri bir değeri çocuğunun da önceliğine almasını istemesi beklenen bir sonuç

olarak düşünülebilir. Yine Schwartz'a (2009) göre eğitim yoluyla açık fikirlilik ve esneklik gibi değerler kazanıldığından, eğitim seviyesi düşük bireylerin hayatlarında önceliklerine "Uyma" ve "Geleneksellik" değerlerine daha çok yer verebileceğini belirtmiştir. Benzer olarak, Özben ve Argun (2002) da araştırmasında eğitim seviyesi düşük annelerin çocuklarının eğitiminde daha kuralcı, otoriter olduklarını ve kendini denetlemeye daha çok önem verdiklerini saptamıştır. Buna göre hem araştırmadan elde edilen sonuca göre, hem de benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre eğitim seviyesi daha düşük olan annelerin "Uyma" değerini daha çok önceliklerine aldığı söylenebilir.

Annelerin eğitim durumlarına göre, annelerin "Güç" değerini çocuklarına aktarmak isteme durumuna bakıldığında, hem kendi değer önceliklerinde hem de çocuklarına aktarmak istedikleri değer önceliklerinde yine eğitim düzeyi düşük annelerin bu değere daha çok önem verdiği görülmüştür ($p=0,011$). Knafo'nun (2003) çocukların değerleri üzerinde ailenin etkisini incelediği araştırmasında otoriteye önem veren babaların çocuklarına değer aktarırken en çok "Güç" değerine öncelik verdikleri görülmüştür. Ebeveynin cinsiyeti farklı olsa da bu sonuç, çocuklara değer aktarırken otoriteye önem verme, kurallara uyma gibi "Uyma" değerini önceliklerine alan bireylerin çocuklarına "Güç" değerini aktarmayı daha çok önceliğine aldıklarını göstermektedir. Bu da elde edilen sonucun diğer araştırma sonuçları ile birbirini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin eğitim durumlarına göre, annelerin "Başarı" değerini çocuklarına aktarmak isteme durumu incelendiğinde, ilginç bir sonuç karşımıza çıkmaktadır ($p=0,001$). Başarı değerine kişisel değerlerinde öncelik verilme durumunun üniversite ve yüksek lisans eğitimi alan annelerde daha çok olduğu görülürken, Başarı değerini çocuklarına aktarma konusunda eğitim düzeyi düşük olan annelerin daha çok öncelik verdikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak, eğitim düzeyi düşük olan annelerin hayatlarında kendilerinin gelemedikleri yerlere çocuklarının gelmesini istemelerinden ve bu sosyal ihtiyacın kendi ihtiyaç hiyerarşilerinde en üst sıralarda yer almasından dolayı (Varol, 2011) "Başarı" değerine daha çok öncelik vermeleri düşünülebilir.

Annelerin eğitim durumlarına göre, annelerin "Özyönelim" değerini çocuklarına aktarmak isteme durumuna bakıldığında, en çok üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerin bu değeri çocuklarına aktarmak istediği görülmüştür ($p=0,011$). Aynı zamanda bu annelerin kişisel değer önceliklerinde de Özyönelim değerini kendilerine yakın buldukları ve önceliklerine aldıkları saptanmıştır. Literatürde benzer araştırmalar

incelendiğinde eğitim seviyesi daha yüksek olan annelerin çocuklarına yaratıcı ve meraklı olmayı içeren özyönelim değerini daha çok aktarmayı önemseydiği ortaya çıkmıştır (Ergen ve Akyol, 2012; Schwartz, 2009; Yaşar ve Aral, 2011). Bu durum annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe, annelerde yaratıcı bireyler yetiştirme isteğinin daha çok görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin eğitim durumlarına göre, annelerin “Yaşamdan Haz Alma” değerini çocuklarına aktarmak isteme durumu incelendiğinde, yine beklenenden farklı bir durumun olduğu görülmüştür ($p=0,040$). Bu değere kişisel değerlerinde öncelik vermeyi eğitim düzeyi daha düşük anneler tercih ederken, çocuklarında bu değeri görme isteğini en çok yüksek eğitim düzeyindeki annelerin gösterdiği belirlenmiştir. Bu da annelerin her zaman kendi kişisel değerlerini aktarmak istemediklerini, bazen de kendisinde olmayan ve olmasını arzuladığı değerleri de çocuklarına aktarmak istediklerini göstermektedir. Kuczynski ve diğerleri (1997) bu durumu, annelerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendi önceliklerine alamadıkları değerleri bazen çocuklarına aktarmak isteyebileceklerini, bu yüzden eğitim düzeyi yüksek olan annelerin kendi hayatlarında yaşam koşullarındaki yoğunluktan dolayı bu değeri daha az önceliğine almasına rağmen çocuklarında daha çok aktarmak isteyebilecekleri şeklinde açıklamıştır. Bu görüşün araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Annelerin çalışma durumlarına göre çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında, çalışma durumu değişkenine göre “Uyma” değerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p=0,002$). Buna göre çalışmayan annelerin Uyma değerini çocuklarına aktarmayı daha çok istedikleri, aynı zamanda çalışmayan annelerin kendi değer önceliklerinde de bu değere daha çok önem verdiği görülmüştür. Literatürü incelediğimizde de toplum içinde daha düşük statüye sahip olan ve belli bir geliri olmayan bireylerin daha çok kurallara uyma ve muhafazakâr olma davranışı gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Feather, 1975; Grabb, 1981; Kohn, 1977; Schwartz, 2009). Bu da araştırma bulgusunun benzer araştırmalarla paralellik gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada 5-6 yaşlarındaki çocukların değer önceliklerine yönelik bulgular çocukların Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi’ne verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre çocuklar en çok güç ve başarı değerlerini içeren Özgenişletim boyutundaki değerlere öncelik verdiği belirlenmiştir. Bu durum, çocukların annelerinin kendilerine en çok aktarmak istediği Özgenişletim boyutundaki

değerleri önemli bulduklarını ve annelerinin değer eğitimlerinden etkilendiklerini göstermektedir. Benzer olarak, Astill ve diğerlerinin (2002) yaptığı araştırmada öğrencilerin öncelik verdiği değerlerin üzerinde okul ve öğretmenden daha çok ailelerinin ve arkadaş gruplarının etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan da yola çıkarak, araştırma sonucunu incelediğimizde hangi yaş grubunda olursa olsun, çocukların özellikle annesinden kendisine aktarılmak istenen değerleri önceliğine daha çok aldığı söylenebilir.

Çocukların Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi'ne verdikleri cevaplara göre, çocuklar en çok Özgenişletim boyutunda yer alan “Başarı” değerini kendileri için önemli olduğunu belirtirken, en az da Yeniliğe Açıklık boyutunda yer alan “Uyarılım” değerini önemli gördüklerini söylemişlerdir. Literatürde Türk çocukları ile bu ölçek kullanılarak değerlerinin incelendiği sadece iki çalışma olup, Petersen'in (2013) ve Özvanlıgil'in (2013) yapmış olduğu bu iki çalışmada da çocuklar en çok “Geleneksellik” değerini önceliklerine almışlardır. İki çalışmada da örneklem grubundaki çocukların ilkökul öğrencileri olduğunu düşündüğümüzde, yaş grubunun arttıkça Türk çocuklarının geleneklerine bağlı olma konusunda daha hassas davrandıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan bağımsız değişkenlere göre çocukların değer öncelikleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını incelemek için sırasıyla çocukların ailede kaçınıcı çocuk oldukları, cinsiyetleri ve annelerinin yaşları, eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durum değişkenleri ele alınmıştır. Çocuklardan elde edilen verilerin bu değişkenlere göre istatistiksel açıdan fark olup olmadığını incelemek için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların ailedeki doğum sıraları yani kaçınıcı çocuk olduklarına göre sahip oldukları değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ama çocukların cinsiyetine göre değer öncelikleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre “Geleneksellik” değerine öncelik verme durumu kız çocuklarında daha fazla olduğu saptanmıştır. Kız çocuklarının geleneksellik değerine daha yatkın olduğuna dair elde edilen bu sonucun, literatürde yer alan birçok araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermesi araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir (Gömleksiz, 2004; Petersen, 2013; Sarı, 2005; Yapıcı ve Zengin, 2003).

Araştırmada annelerin yaşlarına göre; çocuklarının değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ama annelerin eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar elde edilmiştir.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında, eğitim durumu değişkenine göre Uyma, Güvenlik, Başarı ve Yaşamdan Haz Alma değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların “Uyma” değerini önceliklerine alma durumları incelendiğinde, ilköğretim mezunu anneleri olan çocukların, yüksek lisans mezunu anneleri olan çocuklara göre “Uyma” değerine daha çok öncelik verdiği saptanmıştır ($p=0,040$). Bu da annelerin eğitim düzeyi azaldıkça hem kendilerinin hem de çocuklarının itaatkâr olma, kendini denetleme, toplumsal beklentilere göre hareket etme gibi alt değerleri daha çok önemseydiğini göstermiştir. Benzer olarak Cashmore ve Goodnow (1985) araştırmasında annenin önemseydiği değerler ile anne-çocuk arasındaki değerlerin benzerliği arasında olumlu ilişki ortaya çıkmıştır. Bu da çocukların değerlere öncelik verirken annesine benzer değerlere öncelik vermeye eğiliminin olduğunu göstermektedir. Yine bu sonucu destekler nitelikte bir çalışma olarak Knafo'nun (2003) araştırmasında “Uyma” değerini önceliklerine alan ebevyenlerin çocuklarının da “Uyma” değerini önceliklerine aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum çocukların “Uyma” değerini önceliklerine alırken annelerini model aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların “Güvenlik” değerini önceliklerine alma durumlarına bakıldığında ($p=0,022$), üniversite mezunu anneleri olan çocukların, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre “Güvenlik” değerine daha çok öncelik verdikleri görülmüştür. Yani annelerin eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarının toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olma gibi alt değerleri daha çok önemseydiği saptanmıştır.

Akhan ve Batmaz'a (2011) göre eğitim düzeyi yüksek anneler için çalışmak diplomalarını değerlendirmelerine fırsat veren önemli bir faaliyettir. Ama çoğunluğu çalışan eğitim düzeyi yüksek olan anneler işe gitmek üzere çocuğundan her ayrılışında onun tehlikede olduğunu, bu tehlikeyi fark edemediği için bertaraf edemeyeceğini, dolayısı ile çocuğunu koruyamayacağı ve onu kaybedeceği endişesi yaşayabilmekte bu yüzden Güvenlik değerini önemsemektedir. Araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında bu annelerin çocuklarının da Güvenlik değerini benimsemesi ilgili araştırmaları destekleyen bir sonuç olarak görülmektedir.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların “Başarı” değerini önceliklerine alma durumları incelendiğinde, lise ve yükseköğretim mezunu anneleri olan çocuklar daha alt düzeylerdeki eğitim düzeyindeki anneleri olan çocuklara göre Başarı değerini daha çok önemsedikleri saptanmıştır ($p=0,022$). Daha önceki bulgularda eğitim düzeyi yüksek olan anneler, Başarı değerine kişisel değerlerinde daha çok yer verirken; Başarı değerini çocuklarına aktarma konusunda eğitim düzeyi düşük olan annelerin daha çok öncelik verdiği görülmüştür. Başarı değerini; eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına daha çok aktarmak istedikleri sonucu elde edilmesine rağmen, eğitim düzeyi daha yüksek anneleri olan çocukların bu değere daha çok öncelik vermesi araştırmanın ilginç sonuçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, çocukların değerleri kazanırken, annelerinin kendilerine aktarmak istedikleri değerlerden ziyade, model aldıkları değerleri daha çok içselleştirdiklerini göstermiştir.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların “Yaşamdan Haz Alma” değerini önceliklerine alma durumlarına bakıldığında, ilköğretim mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu anneleri olan çocuklara göre, hayattan keyif almayı daha çok öncelik verdiği görülmüştür ($p=0,013$). Araştırmada elde edilen bu sonuç, eğitim düzeyi düşük annelerin bu değere kişisel değerlerinde daha çok yer vermesi çocuklarının da onları model alarak bu değerleri daha çok benimsediğini göstermektedir. Benzer olarak Johansson’un (2002) araştırmasında da çocukların değerleri benimserken kendilerine değer aktaran kişileri model alma yolunu seçtikleri belirlenmiştir. Buna göre model alma özellikle küçük yaş çocukları için değer eğitiminde önemli olduğu söylenebilir.

Annelerin çalışma durumlarına göre çocukların değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, çalışma durumu değişkenine göre “Yaşamdan Haz Alma” değerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p=0,040$). Buna göre çalışmayan annelerin çocuklarının bu değere daha çok öncelik verdikleri ve hayattan keyif almayı önemsedikleri belirlenmiştir. Bu da anneleri çalışmayan çocukların evde annesi ile daha çok zaman geçirebilmesinden dolayı özellikle güven, ilgi ve sevilme ihtiyaçlarının daha kolay karşılandığı için, bu ihtiyaçları karşılanan çocuğun hayattan daha çok keyif alacak şeylere yönelebildiği söylenebilir. Çalışan anneler ise; çocuklarının hayattan zevk alması için onlarla geçiremedikleri zamanı, onlara maddiyata dayanan hediyeler veya çocuklarını gönderdikleri sosyal aktiviteler, kurslar ile telafi etmeye çalışmaktadır. Bu durumda da çocuklar küçük yaşta her şeyin sahibi olan ama mücadele etmeden her şeyin önlerine gelmesinden dolayı hayattan keyif almayan bireyler olarak yetişebilir. Bu durum

düşünüldüğünde, çalışan annelerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmesi onların hayattan daha çok keyif almasına yardımcı olabilir.

Annelerin sosyoekonomik durumlarına göre çocukların değer öncelikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını incelediğimizde, sosyoekonomik durum değişkenine göre Güvenlik, Yaşamdan Haz Alma ve Uyarılım değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu saptanmıştır.

Annelerin sosyoekonomik durumlarına göre çocukların “Güvenlik” değerini önceliklerine alma durumlarına bakıldığında, üst gelirli anneleri olan çocukların, alt gelirli ve orta gelirli anneleri olan çocuklara göre Güvenlik değerini daha çok önemsendiği saptanmıştır ($p=0,001$). Yani üst gelirli anneleri olan çocukların toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olma gibi değerlere daha çok öncelik verdikleri belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırma sonucundan farklı çıkmıştır. Örneğin Schwartz’ın (2009) çalışmasında “Güvenlik” değerine alt gelirli bireyler öncelik verirken, yine benzer olarak Özvanlıgil’in (2013) çalışmasında da bu değere alt gelirli anneleri olan çocuklar öncelik vermişlerdir. Buna göre bu araştırma sonucu ile literatürdeki diğer araştırmalardan farklı bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Bu farklılığın bu araştırmadaki çocukların okul öncesi dönemde çocuklar olmasından ve gelişimsel özelliklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, girişkenliğe karşı suçluluk evresinde olan 5-6 yaş grubundaki çocuklar annelerinin takdirini kazanmak için toplumsal kurallara uyma ve yasaklardan kaçınma eğilimi göstermektedir (Başal, 2013). Araştırmadaki üst gelirli annelerin çoğu aynı zamanda çalışan anneler olduğu için ve bu anneler çocuklarıyla bir arada daha az zaman geçirdikleri için güvenlik konusunda çocuklarına daha çok kurallar koyabilirler ve çocuklarda güvenlik konusunda daha hassas olabilirler. Nitekim araştırmada anlamlı fark ortaya çıkmasa da, üst gelirli annelerin kişisel değerlerinde de “Güvenlik” değerine daha çok öncelik verdiği belirlenmiştir. Bu da çocukların “Güvenlik” değerini önceliklerine alırken annelerinin kişisel değerleri ile benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Annelerin sosyoekonomik durumlarına göre çocukların “Yaşamdan Haz Alma” değerini önceliklerine alma durumları incelendiğinde, alt gelirli annelerin çocuklarının, üst gelirli annelerin çocuklarına göre, hayattan keyif almaya daha çok öncelik verdikleri görülmüştür ($p=0,020$). Yine annelerin sosyoekonomik durumlarına göre çocukların “Uyarılım” değerini önceliklerine alma durumlarına bakıldığında, alt gelirli anneleri olan çocukların, üst gelirli anneleri olan çocuklara göre uyarılım değerine daha çok

öncelik verdikleri, dolayısıyla daha cesur ve yeniliklere açık oldukları saptanmıştır (p=0,010).

Alt gelirli olan çocuklar; üst gelirli olan, “apartman çocuğu” olarak tanımlanan ve adeta cam fanus içinde büyüyen yaşlılarına göre dış dünya ile daha çok etkileşim halinde bulunabilirler. Bu yüzden alt gelirli çocuklar yeni şeyler keşfetme, zorluklara karşı mücadele etme, cesur olma, meydan okuma ve yeniliklere adapte olabilmeye konusunda daha tecrübeli olabilmektedirler. Böylece gerçek hayatla daha çok etkileşime giren ve zorluklarla mücadele etmeyi öğrenen çocuklar, hayattan da daha çok keyif almayı öğreneceklerdir. Bu durum düşünüldüğünde alt gelirli çocukların “Uyarılım” ve “Yaşamdan Haz Alma” değerine daha çok öncelik vermeleri beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan annelerin kişisel değerleri ve çocuklarının değer öncelikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını incelemek için annelerin kişisel değerleri ve çocukların önceliklerine aldığı değerler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bunun içinde veriler üzerinde nonparametrik testlerden *Spearman's Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmıştır.

Araştırmaya göre annelerin kişisel değerlerinde yer alan Uyma, Güvenlik ve Başarı değerlerinin çocukların değer önceliklerinde yer alan aynı değerlerle pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani çocukların bu değerleri anneleri ile özdeşim kurarak önceliklerine aldıkları sonucu elde edilmiştir.

Benzer olarak, Knafo ve Schwartz'ın (2004) çalışmasında, anne ve baba ile özdeşim kurmanın değer aktarımındaki etkisi incelenmiş, özdeşim kurma ile anne ve babalarının değerlerini kabul etme arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveyn-çocuk değer benzeşimi ile ailelerin çocuğu kontrolü arasında olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Bu da çocukların değerleri içselleştirirken annelerini model alabildiklerini göstermiştir.

Yine araştırma bulgularına benzer olarak Seçer ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir çalışmada da; okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri üzerinde annelerinin model olmaları ve onlara gösterdikleri tutumlarının etkili olduğu saptanmıştır.

Bunun yanında annelerin kişisel değerlerinden “İyilikseverlik” değeri ile çocuklarının “Evrensellik” değeri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin çocuklarına kendilerini adanmaları ve çocuklarının yapabilecekleri sorumlulukları bile kendileri üstlendiklerinde daha bencil ve adalet

kavramından uzak çocuklar yetiştirildiği görülmektedir (Yörükoğlu, 2002). Bu durumda da annelerin çocukların sorumluluklarını üstlendikçe ve bağımsız hareket etmelerine izin vermedikçe, çocuklarının adalet ve eşitliğe daha az önem verdiği söylenebilir.

Ayrıca annelerin “Evrensellik” değeri ile çocukların “Uyarılım” değerleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Schwartz’a (1992, 1996, 2006, 2009) göre bu değerler değer diziliminde ayrı kutuplarda yer almakta ve aralarında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırma bulgusunun Schwartz’ın kuramına uyumlu bir sonuç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ve çocukların değer öncelikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını incelemek için çocuklarına aktarmak istedikleri değerler ve çocukların önceliklerine aldığı değerler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bunun içinde veriler üzerinde nonparametrik testlerden *Spearman’s Rank Order Korelasyon Testi* uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre annelerin çocuklarına aktarmak istediği değerlerden “Geleneksellik” değeri ile çocukların “Geleneksellik” değerine öncelik verme durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer bir araştırma olarak Flor ve Knapp (2001) araştırmasında ailenin geleneksel değerlere önem vermesi ve çocuklarında bu değeri görmek istemeleri ile çocukların geleneksellik değerine önceliklerine alma konusunda pozitif ilişki ortaya çıkmıştır. Yani çocukların geleneksellik değerine önem vermeleri ailelerinin bu değere verdiği önem ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı (2013) tarafından Türkiye’deki vatandaşların “dindarlık algısı” konusunda yaptığı anket çalışmasında Türk halkının %72’si dindar olduğunu söylerken, %43,6’sının dini bilgilerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak, Topçuoğlu’nun (2010) araştırmasında katılımcılarına yönelttiği “günlük hayat dini ve geleneksel değerlere göre yaşanmalıdır.” İfadesi katılımcılarının %70,3’ü tarafından desteklenmiştir. Bu durum Türk toplumunda dini değerlerin günlük yaşam içerisinde önemli bir yer teşkil ettiğini ve aile içinde çocuğunda bu durumdan etkilenecek “Geleneksellik” değerini önceliklerine alabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerden “Uyma” değeri ile çocukların “Özyönelim” değerine öncelik verme durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer olarak, Kemple ve Nissenberg (2000) araştırmalarında baskı, aşırı kontrol ve eleştirinin çocukların yaratıcılıklarının önüne ket

vuracağını ve yaratıcı çocuklarının annelerinin genelde çocuklarının davranışlarını yönlendirirken sabit ve katı kural kullanmadığını belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, annelerin “Uyma” değerini çocuklarına aktarmak istedikçe çocuklarının “Özyönelim” değerine daha az öncelik verdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına genel olarak baktığımızda; çocukların çoğunlukla annelerinin kişisel değerlerini model aldığı ve değer önceliklerini bu değerlere göre şekillendirdiği görülmektedir. Yani çocuklar, annelerini model alarak onlarla kendilerini özdeşleştirerek, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde değerleri yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Demirutku'nun (2007) da dediği gibi, anneler çocuklarının bazı değerleri içselleştirmelerini ya da kazanmalarını istiyorlarsa, çocuklarına değer eğitimi verirken bu değerleri sadece “konuşmakla” değil, “yapmakla” yani model olarak çocuklarına vermesi gerekmektedir. Bu anlam da özellikle okul öncesi dönem çocuklarında değerleri kazandırırken annelerin doğru model olmasının önemi, araştırma bulguları ile yeniden ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırma grubumuzu oluşturan küçük yaştaki çocukların değerleri kazanmasında; ülke politikaları, eğitim, kitle iletişim araçları gibi çeşitli etmenler rol oynamaktadır. Ama değerlerin içselleştirilmesinde en büyük rol kuşkusuz ailenindir (Öztürk, 2011). Aile içinde de özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal ve ahlaki kuralları ilk öğreten ve ona yol gösteren anneleridir. Annelerin çocuklarına olan tutumu çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir (Çiftçi, 1991). Bunun yanında geleneksel Türk aile yapısına baktığımızda, anne çalışan anneler olsa bile, çocuğun bakımında ve çocukların eğitiminde rolünün çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda düşünülerek, çocukların değer kazanımlarında etkili olan kişi ve etmenlerin tümünü ele almak yerine, sadece annelerinin etkisinin incelenmesine karar verilmiştir. Bu anlamda araştırma bulgularının, annelerin ve çocuklarının değerleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek isteyenlere yardımcı olabileceği düşünülebilir.

Bunun yanında araştırmada, Schwartz'ın değer modelinin çeşitli tutum veya davranışlarla değer öncelikleri arasındaki ilişkilerin bir bütün olarak incelenmesine olanak sağladığı için (Asan ve diğerleri, 2008) ve düşük eğitim düzeylerinde bile değer yönelimlerinin ölçülecek kadar anket sorularının somut ve açık olduğu birçok araştırmacı tarafından güvenilirlik ve geçerlik testlerinde de saptandığı için Schwartz'ın değerleri ile çalışılmasında karar kılınmıştır. Ayrıca Schwartz'ın (1992, 1994, 2006) yapmış olduğu ve içinde Türk katılımcılarının da bulunduğu 55 farklı ülkeden katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmalarında değerlerin kendi mantığı içinde farklı

ülkelerde de benzer şekilde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinde bu benzerlikte göz önünde bulundurulmuştur.

Buna rağmen Schwartz'ın değerlerini genel olarak ele aldığımızda, bu değerlerin “yükselen değerler” olarak tanımlanan ve bireycilik, rekabet, girişimcilik, güç, başarı gibi kapitalizmle hayatımıza giren neo-liberal değerler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, günümüzde modernleşmenin etkisi ile tüm toplumlarda yaşanan ahlaki krizi çözmek için Schwartz'ın değerlerinin değer önceliklerini belirlemede ve değer eğitiminde ne ölçüde yarar sağlayabileceği tartışılabilir. Çünkü bu değerlerden oluşan bir eğitimin toplumu bir araya getirmekten ziyade, kişinin bireyci değerleri önceliklerine almasına neden olabilir. Ayrıca günümüzde her ne kadar “Güç” ve “Başarı” gibi bireyci değerler ön plana çıkmış görülsede, her kültürde bireyci değerlerin daha öncelikli olduğunu söylemek yanlış bir genelleme olabilir. Nitekim Türklerin de yer aldığı farklı kültürlerin değer öncelikleri ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda, özellikle Türk kültüründeki katılımcıların Özaşkinlik boyutuna öncelik verdikleri, içinde bulunduğu gruba bağlılığı ve toplumsal düzeni ön planda tuttıkları, Doğu kadar geleneksel olmayan, yeniliklere açıklık ve esneklik konusunda Batıya yakın bir profili olan ama yine de tam anlamıyla Batı kültürünü birebir yansıtmayan bir kültür olarak saptanmıştır (Schwartz, 1992, 1994; Smith, Dugan ve Trompenaars, 1996). Tüm bu bilgiler doğrultusunda, modernleşmenin getirdiği bir değişim söz konusu olsa da, sadece Schwartz'ın değerleri ile değer eğitimine gidilmesi özellikle kültürümüze ait olan bazı değerlerin yok olmasına ve ahlaki krizi çözüme konusunda eksik kalabilir. Örneğin tüm dünyada ahlaki krizi çözmek adına “adalet” değerinin çok küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması gerekmektedir. Demokrasinin varlığının kabul edildiği ülkelerde “adalet” ve “eşitlik” gibi değerlerin bireylere kazandırılmaya çalışılması hem birey olma bilincini hem de vatandaş olma bilincini kazandırma açısından büyük önem taşımaktadır. Yani toplum içindeki ahlaki krizi çözmek için öncelikle bu değerlere öncelik vermek kaçınılmazdır. Bununla beraber, Schwartz'ın değerler hiyerarşisine baktığımızda “adalet” değerinin “Evrensellik” değeri altında küçük bir kısımda yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde, “adalet” değerinin çocuklara önemini benimsetmek için Schwartz'ın değer hiyerarşisi yeterli olmayabilir. Ama gerek Türkiye’de yapılan son araştırmalarda, gerek bu araştırmada da görüldüğü gibi, hem annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerde, hem de çocukların değer önceliklerinde bireyci değerler daha çok yer almaktadır (Acun ve diğerleri, 2011; Arat, 1996; Bahadır, 2006; Boehnke, 2001; Demirutku, 2007; Gedik, 2010; İşcan, 2007;

Schwartz, 2012). Bu doğrultuda düşünülürken, sadece Schwartz'ın değer hiyerarşisi ile değer önceliklerini belirlemek yeterli olmayabilir. Bu yüzden Schwartz'ın değer hiyerarşisinin yanında, bireyci değerler yerine toplumsal değerlerin ağırlıklı yer aldığı farklı değer hiyerarşileri ile de değer öncelikleri belirlenebilir.

Özetle, günümüzde Türkiye'de yaşanan ahlaki krizi ve kutuplaşmaları önlemek için "adalet" ve "eşitlik" gibi toplumu birleştirecek olan değerlerin küçük yaşlardan itibaren çocukların benimsemesi için değerler eğitiminde bu değerlere önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

4.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda, özetle, annelerin kişisel değerleri ve 5-6 yaşlarındaki çocuklarının önceliklerine aldıkları değerler arasında benzerlik olduğu, bununla beraber çocukların değer öncelikleri ve annelerin değer öncelikleri arasında annelerin eğitim durumu, çalışma durumu ve sosyoekonomik durumlarına göre farklar olduğu saptanmıştır. Bu da çocukların hayatında annelerinin rolünün önemini bir kere daha göstermiştir. Dolayısıyla anneleri değer öğretimi konusunda bilinçlendirmek ve çocukları değerleri benimsemeleri konusunda yönlendirmek için değer eğitimine aile-çocuk-okul işbirliği halinde küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde de, hem çocukların hem de ebeveynlerinin değer eğitimine dâhil olduğu durumlarda çocukların değerleri içselleştirilmesinde daha çok etkili olduğu görülmüştür (Astill ve diğerleri, 2002; Boehnke, 2001; Bonnic, 2000; Cashmore ve Goodnow, 1985; Gökçek, 2007; Seçer ve diğerleri, 2006).

Araştırmada anneler gözlemlendiğinde ve annelerin sözel olarak ifadelerinde, çocuklarına değerleri aktarmaları ve kişiliklerine kazandırmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Çocuklara değerleri kalıcı olarak kazandırmak için öncelikle ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle değer eğitimi ile ilgili olarak annelerin bilinçlendirilmesi için okullarda annelere eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bunun yanında eğitim-öğretim döneminde süreç şeklinde değer eğitimine yönelik bir aile eğitimi programı hazırlanıp, annelere bu konuda daha zengin bir eğitim programı sunulabilir.

Ayrıca annelerin çocuklarına değerleri kazandırmalarına ve onlara sunacakları değer eğitimine katkı sağlamak amacıyla sivil toplum örgütlerinin desteği sağlanmaya çalışılabilir ve medyanın bu konuya dikkat çekmesi ve sundukları programlarda değer öğretimi konusunda daha hassas olmaları sağlanabilir.

Bununla beraber, ilköğretim kademesinde eğitim zorunlu olarak verilmesine rağmen ilk defa bu dönemde değer eğitiminin verilmesi değerlerin yerleşmesinde eksiklikler yaşanmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı değerler eğitiminin planlı bir eğitim kurumu olarak okul öncesi eğitim kurumlarından itibaren verilmesi gerekmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu doğrultuda halen uygulanmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) “değer eğitimi” boyutu zenginleştirilerek yeniden düzenlenebilir ya da öğretmen tarafından hem çocukları hem de aileleri kapsayacak şekilde değer eğitimine yönelik etkinliklere programda daha geniş yer verilebilir.

Ayrıca halen okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilere değer eğitimine program içinde yer vermeleri ve değer eğitimi ile ilgili etkinlikleri yeterince uygulayabilmelerine ilişkin olarak hizmet içi eğitim verilebilir. Hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticiler de değer eğitimi konusunda ailelere kılavuzluk edebilir. Böylece değer eğitimi konusunda sürekli iletişim halinde olan ve birlikte hareket eden bir okul-aile ilişkisi sağlanabilir.

Bununla beraber öğretmenlerin değer eğitimi konusunda daha bilinçli olabilmeleri için üniversitelerde seçmeli ders olarak “Değerler Eğitimi” dersi açılabilir ve öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olması sağlanabilir.

Araştırma sonucunda çocukların değer öncelikleri ile cinsiyetleri arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların tüm değerleri benimsemeleri ve eşit olarak hayatlarında öncelik vermeleri konusunda herhangi bir toplumsal baskıdan ve cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmamaları konusunda aileler ve öğretmenler bilinçlendirmelidir. Dolayısıyla bu konuda öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitimler verilebilir, ailelere öğretmen ya da uzman kişiler tarafından seminerler düzenlenebilir.

Araştırma mevcut durumu gösterdiği için deneysel bir çalışmada uygulama sonrasında anne ve çocuklar değerler konusunda daha çok bilinçlenecekleri için değer önceliklerine yönelik verdikleri cevaplarının değişkenlik gösterme ihtimali de olabilir. Bu yüzden annelere ya da çocuklara değer eğitimine yönelik bir program uygulanarak uygulama öncesi ve sonrası sonuçları incelemeye ilişkin benzer deneysel çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca araştırmada annelerden nitel araştırma yöntemleri ile veriler toplanmıştır. Annelerin sosyal arzu edilebilirlik kaygısı ile yanlı cevaplarının önüne geçebilmek için, yapılandırılmış görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri ile de annelerden veriler toplanabilir.

Bunun yanında araştırmada görüldüğü üzere belirli değişkenler üzerinde anne ve çocukların değer öncelikleri incelenmiştir. Araştırma grubunun büyük bir kısmının annesi evli ve ailesi bir arada yaşayan çocuklardan oluştuğundan dolayı, annesi boşanmış ya da annesini kaybetmiş çocukların değer öncelikleri hakkında bilgi elde edilememiştir. Bu anlamda eksikliğin giderilmesi için bu tür çocuklardan oluşan farklı bir çalışma grubu oluşturarak aynı araştırma yapılabilir ve farklılıklar karşılaştırılabilir. Benzer olarak, aynı araştırma sadece anneler ile değil, çocuğun hayatında değerlerin kazanımında önemli rol oynayan diğer önemli kişiler olan babalarla veya yine onlara rol model olan öğretmenlerle de yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Ayrıca araştırmada çocuklarda kullanılan Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C ölçeği); Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklar ile ilk kez uygulanmıştır. Bu anlamda ölçeğin alanda farklı çalışmalarda da kullanılması ve alana kazandırılması sağlanabilir. Bununla beraber, ölçek uygulanırken yönergeleri değiştirilmiş ve ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, ölçeğin bireysel uygulanması ile elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini arttırılabileceği düşünülebilir.

Değerler, evrensel boyutları olduğu kadar verilen önem açısından toplumdan topluma değişebilme özelliğine sahiptir. Bazı toplumlar için önemli olan değerler diğerinde daha az önemli olabilmektedir. Örneğin Türk milli değerlerinde ‘Misafirperverlik’ değerine önem verilirken, bu değer Alman milli değerlerinde aynı derecede önemli olmayabilir.

Örneğin Durgel’in (2011) Hollanda’da yaşayan ve 3-6 yaş grubu çocuk sahibi olan Türk, Alman ve Hollandalı annenin çocuklarını yetiştirme davranışlarını incelediği araştırmasında, annelerin değer önceliklerinde kültürden kaynaklı farklılıkların olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk anneler çocuklarının aileyle yakın ilişkileri olan, büyüklerine saygılı ve itaatkâr birer yetişkin olarak büyümelerini Alman ve Hollandalı annelerden daha çok önemserken, Hollandalı ve Alman anneler çocuklarının sağlıklı ve mutlu, bağımsız bir kişilik geliştirebilen bireyler olarak gelişmesini daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte değerler toplumdan topluma değiştiği gibi aynı toplumda zaman içinde veya bireyler arasında değişiklik gösterebilir. Yani toplumun bütün üyeleri değerleri aynı düzeyde benimsemeyebilir. Toplumdaki farklılaşma etnik köken, cinsiyet, yaş veya bölgeye göre oluşabilir (Singh ve Lu, 2003). Tüm bu nedenlerden dolayı her toplum için aynı önem derecesinde değerlerin olduğu bir modelden söz etmek doğru olmayabilir.

Araştırmada kullanılan Schwartz'ın modeli her ne kadar dünyanın farklı yerlerinde birçok araştırmacı tarafından uygulandığı için evrensel bir özellik taşısa da, kökeni Avrupa olan ve daha çok kişisel değerlerden oluşan bu modelin Türk kültüründeki değer yapıları ile farklılıkları kaçınılmazdır. Dolayısıyla Türk kültüründe yaşayan anne ve çocuklarının kendilerine uygulanan Schwartz'ın modelinde bazı değerlerin bizim kültürümüzle birebir öncelik tanınan değerler olmadığı (Örneğin Uyarılım değeri gibi) ve modelde milli değerlere yer verilmediği için değerleri öncelik sıralarına koyarken modelden kaynaklı sıkıntı yaşanabileceği kabul edilmektedir. Bu durum da araştırmadaki sınırlılıklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden bundan sonraki araştırmalarda, modeli kullanacak araştırmacıların bu noktayı da göz önünde bulundurmaları önerilebilir.

Bursalıoğlu (2000) farklı değerlerin doğuracağı farklılıkların getireceği çatışmaların, birleştirme ve bütünleştirmeye yönelik olarak oluşturulacak yeni bir model ile çözülebileceğini ileri sürmektedir. Fakat şimdiye kadar, Türk kültür ve eğitimine özgü böyle bir model henüz geliştirilememiştir. Alanda uzman kişilerin ve araştırmacıların bir araya gelerek alandaki bu eksikliği gidermek için bir çalışma gerçekleştirebilir ve Türk kültür ve değerlerine yönelik özgün bir model oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Acun,İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman B. (2011, Ekim). *Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor?*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

AEGIS. (2013). Web: www.aegis-character.com adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 19-27.

Akbaba, S. (2004). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akhan, U. L. ve Batmaz, M. (2011). 0-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Çalışan Annelerin Çocuk Bakımı ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların ve Sorun Çözme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg*, Cilt 19 (3), 161-167.

Aktaş, Y. (1994). Çalışan Anne ve Çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 36, 7-11.

Akyıldız, H. ve Keleş D. (2011, Ekim). *Değerler (Cognition), İnsan Davranışı ve Eğitim Uygulamaları*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Aleksandrova, N. (2009). Kişiliğin Tipolojik Karakterleri ve Kültürlerarası Diyalogun Kendine Özgü Özellikleri İnsan. A.E. Atasoy (Ed.), *Kültürlerarası Diyalog ve Eğitim ağı: Türkiye-Bulgaristan Öğrenci El Kitabı* (s. 11-28). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Aral, D. (2008). *Mili Eğitim Bakanlığı'nın Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Arat, N. (1996). Türkiye'de Yeni Kadın Profili. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4, 5-11.

Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslanoğlu, İ. (1997). *Yazarı Belli Olmayan Bir Fütüvvetname*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Arseven, A. (1986). Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 60, 11.

Asan, T., Ekşi F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin Dilsel Eşdeğerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.

Aslan, M. (2009). *Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aslantürk, Z. (1999). *Araştırma Metot ve Teknikleri*. İstanbul: Emre Matbaası.

Astill, B.R., Feather, N.T. and Keeves, J.P. (2002). A Multilevel Analysis of the Effects of Parents, Teachers and Schools on Student Values. *Social Psychology Education*, 5, 345-363.

Atay, M. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II*. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 125-158.
- Aydın, M. (2003). Gençlerin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 121-144.
- Aydın, M.S. (2003). *Küreselleşmeye Genel Bir Bakış. Siyasi, Ekonomik ve Kültürel Boyutlarıyla Küreselleşme*. İstanbul: Ufuk Kitapları, Sosyal Bilimler Dizisi.
- Bahadır, A. (2005). Tarihte ve Günümüzde Kadın. *İlk adım dergisi*, 6, Web: <http://www.enfal.de/ev18.htm> adresinden 15 Ağustos 2013'te alınmıştır.
- Balat, U.G. (2005). Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları. A.Oktay, ve Ö. Polat. Unutkan. (Der.), *Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Balat U. G. ve Dağal B. A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ball, C. (1994). *Start Right. The Importance of Early Learning*. England: R.S.A.
- Bardi, A., and Schwartz, S. H. (2001). Values and behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve Psikoloji Nasıl Mutlu ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştirebilirim?*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Başal, H. A. (2013). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Başaran, İ. E.(2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, F. (2004). *Geçiş Döneminde Türkiye: Değişim, Gelişim, Tutumlar ve Değerler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bayhan, P. ve Artan İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bilsky, W. and S.H. Schwartz (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*. 8, 163-181.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2013). Dünya Çocuklarının Durumu Raporu. Web: <http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/catlist/76/alisma-arastirma-anket-raporlari.html> adresinden 25 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.

Boehnke, K. (2001). Parent-offspring Value Transmission in a Societal Context: Suggestions for a Utopian Research Design with Empirical Underpinnings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 241-255.

Bolay, S.H. (2003). *Küreselleşme ve Milli Kültürler. Siyasi, Ekonomik ve Kültürel Boyutlarıyla Küreselleşme*. İstanbul: Ufuk Kitapları, Sosyal Bilimler Dizisi.

Bonnic, F. (2000). A Caring and Sharing Environment Helps Teach Values in Kindergarten Students. *Master's Action Research Project*, Saint Xavier University. ERIC Number: ED445781, Web: <http://eric.ed.gov/?id=ED445781> adresinden 12 Mart 2013'te alınmıştır.

Borg, I., and Groenen, P. J. F. (2005). *Modern Multidimensional Scaling: Theory and Application* (2nd ed.). New York, NY: Springer.

Borg, I., and Staufenbiel, T. (2007). *Theorien und Methoden der Skalierung* [Theories and Methods of Scaling]. Bern, Switzerland: Huber.

Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value Structure at an Early Age. *Swiss Journal of Psychology*, 63, 31-41.

Bulach, C.R., (2002). Implementing a Character Education Curriculum and Assessing Its Impact on Student Behavior. *Character Education, Vol. 76. (2), 79-83.*

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Canpolat, E., Kaya, M. ve Küçüktağ, M. (20-22 Mayıs 2010). *Öğretmen Adaylarının Değer Algısı*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Elazığ.

Cashmore, J. A. ve Goodnow, J.J. (1985). Agreement Between Generations: A Twoprocess Approach. *Child Development, 56, 493-501.*

CDP. (2013). Web: <http://www.cdp.auburn.edu.tr> adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Cevizci, A. (2007). *Etiğe Giriş*. (2. Baskı.). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı Etik*. İstanbul: Say Yayınları.

Character Counts. (2013). Web: www.charactercounts.org adresinden 4 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

City Montessori School. (2013). Web: <http://www.cmseducation.org> adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Civelek, M. (2013). *Ahlak Gelişimi*. Web: <http://www.rehberlik.biz.tr> adresinden 10 Mayıs 2013'te alınmıştır.

Crawford, P. D. (2001). Education for Moral Ability: Reflections on Moral Development Based on Vygotsky's Theory of Concept Formation. *Journal of Moral Education, Vol. 30.(2)*, 113-129.

Cüceloğlu, D. (2010). *İçimizdeki Biz*. (43. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çağatay, S.M. (2009). *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Çavdar, D., Çam Z., Ünsal S ve Çok F. (2011, Ekim). *Ahlak Gelişimine Kuramsal Yaklaşımlar*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş., ve Şen-Demir, H. (2008). Çocuk Yuvası ve Ailesiyle Yaşayan Çocukların Ahlak ve Sosyal Kural Anlayışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 1-13.

Çiftçi, O. (1991). Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1 (2) 19-21.

Dworetzky, J.P. (1990). *Introduction to Child Development*. (Fourth Ed.). USA: West Publishing Company.

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir A. M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 6. (15), 69-88.

Demirutku, K. (2007). *Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi ve Benlik Kavramı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirutku K. ve Sümer, N. (2010), Temel Değerlerin Ölçümü:Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması. [Türk Psikoloji Yazıları](#). 25, 17-25.

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. 1. Baskı. (Çev. T. Göbekçin). Ankara, Yeryüzü Yayınevi. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).

Deveci, H. ve Ay S. T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamlarında Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2.(6), 167-181.

Dilmaç. B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitiminin Verilmesi ve İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2013). Vatandaş Memnuniyet Araştırması'nda "Dindarlık"la İlgili Ham Veriler. *Diyanet Aylık Dergisi*, 265, 38-40.

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, s.275.

Donleavy, G. D. (2008). No Man's Land: Exploring the Space between Gilligan and Kohlberg. *Journal of Business Ethics*, 80, 807-822.

Dökmen, Ü. (2009). *Varolmak Gelişmek, Uzlaşmak*. (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dönmez, B. ve Cömert M. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 5.(14), 29-59.*

Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Döring, A. K. (2008). *Assessment of Children's Values: The Development of a Picture-based Instrument*. Dissertation Thesis, University of Munster, Munster.

Döring, A. K. , Blauensteiner, A., Aryus, K.,Drögekamp, L. and Bilsky, W. (2010). Assessing Values at an Early Age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment, 92 (5), 439-448.*

Dunn, J. and Munn, P. (1985). Becoming a Family Member: Family Conflict and The Development of Social Understanding in the Second Year. *Child Development, 56, 480-492.*

Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Durgel, E. (2011). *Parenting Beliefs and Practices of Turkish Immigrant Mothers in Western Europe*. Dissertation Thesis, University of Tillburg, Holland.

Edgington, D. W. (2002). To Promote Character Education, Use Literature For Children And Adolescents. *The Social Studies, May/June, 113–116.*

Eggen, P. and Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

England, G. W.(1967). Personal Value Systems of American Managers. *The Academy of Management Journal, Vol. 10 (1), 53-68.*

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (4), 55-72.*

- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları ile Atılganlık ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 51-72.
- Erinç, S. (1995) *Sanat Eğitiminde Felsefe, Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Ergen, Z. G. ve Akyol, K. A. (2012). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi*. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 156-170.
- Eyre, L. and Eyre R. (1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Simon and Schuster.
- Feather, N. T. (1975). *Values in Education and Society*. New York: The Free Press.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Konya, Toplum Yayınları. (Eserin orijinali 1971’de yayımlandı.)
- Fişek, G. ve Yıldırım, S. (1993). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık, Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Flor, D. L., & Knapp, N. F. (2001). Transmission and transaction: Predicting Adolescents’ Internalization of Parental Religious Values. *Journal of Family Psychology*, 15, 627-645.
- Gander ve Gardiner, Çocuk ve Ergen Gelişimi, Hazırlayan: ONUR, Bekir, İmge Kitabevi, Ankara 1998, s. 364.

Geçtan, E. (1984). *Çağdaş Yaşam Ve Normal Dışı Davranışlar*. (3. Baskı). İstanbul: Maya Yayınları.

Gedik, E.G. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin ve Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Gediklioğlu T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1. (1)*, 66-80.

Giraffe Heroes Project. (2013). Web: www.giraffe.org adresinden 2 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Goldstein, R. (2007). *Daha İyi Anne ve Baba Olmak*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Gökalp, N. (2011, Ekim). *Kişi Olmanın Değeri ve Değerlerin Kişi Olmadaki Yeri*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Gömleksiz, M. N. (26-28 Kasım 2004). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerleri Benimseme Düzeyleri ve Bu Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Gökçe, F. (2009). *Devlet ve Eğitim*. (5.Basım). Bursa: Pegem Yayınları.

Gökçe, B. (2004). *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumları*. Ankara: Savaş Yayınevi.

Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Grabb, E. (1981). The Ranking of Self-Actualization Values: The Effect of Class, Stratification and Occupational Experiences," *Sociological Quarterly, Vol. 22. (3)*, 373-383.

Gözler, K. (2010). *Anayasa Hukukunun Genel Esasları Ders Kitabı*. (3. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

Gözütok, F.D. (2010). Milli Eğitim Çocuklara Ulusal Değerleri Kazandırmaktan Neden Vazgeçiyor? *Elementary Education Online*, 9 (2), 601–629.

Güngör, A. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken yayınları.

Gürel, H. Şen, Y. ve Koşmaz S. (2011, Ekim). *Aile-Çocuk Etkileşimi Yoluyla Okul Öncesi Öğrencilerine Dinleme Alışkanlığı ve Değerler Kazandırılması Üzerine Bir Durum Çalışması*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Gürsakar, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Gürşimşek, I ve Göregenli, M. (2005), Humanistic Attitudes, Values, System Justification, and Control Beliefs in a Turkish Sample, *Social Behavior and Personality*, 34 (7), 747-758.

Halstead, J.M. and Taylor, M.J. (1996). *Values in Education and Education in Values*. Lewes, UK: Falmer Press.

Harrington, N.G., Giles, S.M., Hoyle, R.H., Feeney, G.J. and Yungbluth, S.C. (2001). Evaluation of the All Stars Character Education and Problem Behavior Prevention Program: Pretest-Post-test Effects on Mediator and Outcome Variables for Middle School Students. *Health Education and Behavior*, Vol 28. (5), 9-18.

Heartwood Ethics. (2013). Web: www.heartwoodethics.org adresinden 4 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Herek, G. M. (1987). Can Functions Be Measured? A New Perspective on the Functional Approach to Attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 50, 285-303.

Hocaoğlu, D. (1995). *Laisizm'den Milli Sekülerizme Laiklik Sorununun Felsefi Çözümlemesi*, Ankara: Selçuk Yayınları.

Hofmann-Towfig, N. (2007). Do Students' Values Change in Different Types of Schools?. *Journal of Moral Education*, Vol. 36. (4), 453-473.

Hökeleli, H. (2006). Değerler Odaklı Eğitim. *Değerler Eğitimi Merkezi Bülteni*, 1, 50-55.

Huitt, W. (2004). Moral and Character Development. *Educational Psychology Interactive*. Web: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>. 14 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

Hunt, B. S.(1981). *Effects of Values Activities on Content Retention and Attitudes of Students in Junior High Social Studies Classes*. A Dissretation in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.

Hyde School. (2013). Web: www.hyde.edu/default.asp?bhcp=1, adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

İpşirli, S. (2011). *3-6 Yaş Çocuğunun Genel ve Din Eğitiminde Temel Değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Jefferson Center. (2013). Web: http://www.jeffersoncenter.org/programs/jc_star_teaching.html adresinden 2 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers Strategies for Working with Children's Morality. *Early Child Development and Care*, 172 (2), 203-221.

Jorgensen, G. (2007). Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel?. *Journal of Moral Education*, Vol. 35. (2), 179-196.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10.Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M.E. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 895-904.

Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 Yaş "Çocuğum Büyüyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 263-268.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaynak, R. (2008). Örneklem Çeşitleri. Web: [http://kamag.etu.edu.tr/ORNEKLEME\(RezzanKaynak\).pdf](http://kamag.etu.edu.tr/ORNEKLEME(RezzanKaynak).pdf) adresinden 12 Mayıs 2013'te alınmıştır.

Kemple, K.M., Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part Of It. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 67-71.

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

Keskin, C.S., Yıldız, T. S., Aydoğmuş A., Öğretici, B. ve Özdemir, F. (2011, Ekim). *Çocuklar İçin Değer Neyi Çağrıştırıyor? Değerleri Gündelik Hayata Aktarmaya Yönelik Bir Tespit Çalışması*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Devolepment*, 39 (1), 4-20.

Knafo, A. (2003). Authoritarians, the Next Generation: Values and Bullying Among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses Of Social Issues And Public Policy*, 3 (1), 199-204.

Knafo, A. ve Schwartz, S.H. (2003). Parenting and Adolescents’ Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development*. 74 (2), 595-611.

Knafo, A., ve Schwartz, S. H. (2004). Identity Formation and Parent–Child Value Congruence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439–458.

Koca, (1997). *İlkokul 1, Sınıfı Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kohlberg, L. ve Selman, R.L. (1972). Preparing School Personnel Relative to Values: a Look at Moral Education in the Schools. Washington D.C.: *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*.

Kohn, M.L. (1977). *Class and Conformity: a Study in Values*. Chicago: University of Chicago Press.

Köksal, Akyol, Aysel. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Drama ve Örnek Çalışmalar. N. Aslan (Editör). *Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro*. Ankara: Oluşum Yayınları, s. 63.

Kuczynski, L., Marshall, S., and Schell, K. (1997). Value Socialization in a Bidirectional Context. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, NY: John Wiley & Sons, 23-50.

Kuçuradi, I. (2010). *İnsan ve Değerleri, Değer Problemi*. (6. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kurtkan, A. (1984). *Türk Milletinin Manevi Değerleri*. İstanbul: Orkun Yayınevi.

Labouvie-Vief, G., Grünh, D. and Studer, J. (2010). Dynamic Integration of Emotion and Cognition: Equilibrium Regulation in Development and Aging. In R. M. Lerner, M. E. Lamb, & A. M. Freund (Eds.), *The Handbook of Life-span Development: Social and Emotional Development*, 2, 79–115.

LeBlanc, B.F. (2007). *Teachers' Perceptions, Training, and Implementation of Character Education: Implications for Staff Development*. Unpublished Doctorate Thesis, George Mason University, Virginia, USA.

Lebow, R. and William L. S. (1999). Common Values and Continuous Change. *Executive Excellence*, 3 (29), 21-22.

Lee, C. (1982). *The Growth and Development of Children*. (2nd. Ed.). New. York: Longman Group Ltd.

Leming, S. J. (1997). Teaching Values in Social Studies Education Past Practices and Current Trends. Web: http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching. adresinden 12 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Lions-Quest Program. (2013). Web: <http://www.lions-quest.org> adresinden 2 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Living Value Education. (2013). Web: <http://livingvalueseducation.org> adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

McClelland, D. C. (1985). How Do Motives, Skills, and Values Determine What People Do? *American Psychologist*, 40, 812-825.

Md-Yunus, S. (2007). How Parents Can Encourage Creativity in Children. *Childhood Education, Summer*, 236-237.

Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin K. (2012). Comparison of Elementary Social Studies Curricula of Turkey and the United States on Values Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (2), 1627-1632. Web: www.edam.com.tr/estp. adresinden 10 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., (2006). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal Of Child and Family Studies*, 16 (1), 39-47.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2552 Sayılı *Tebliğler Dergisi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogrkyon_1/ilkogrkyon_2.html adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası, *Tebliğler Dergisi*, web: www.meb.gov.tr. adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Yönetmelikler, Kanunlar, Genelgeler. web: www.meb.gov.tr. adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, web: www.meb.gov.tr. adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Myrny, L. and Klaus H. (2001). University Students' Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*, 20 (1), 26-38.

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Oğuzkan Ş. ve Oral, G. (1983). *Okul Öncesi Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. (Beşinci Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (1985). *Okul Öncesi Dönemde Temel Alışkanlıkların Kazandırılması*. Ankara: 2-3, Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı, ss. 39-46.

Oktay, İ., Özkan S. ve Elverdi M. (2011, Ekim). *Anasının Devam Eden (5-6 Yaş) Öğrencilere Engellilere Yönelik Empatik Tutum Kazandırma Çalışması*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Oliver, B. L. (1999). Comparing Corporate Manager's Personal Values Over Three Decades 1967-1995. *Journal of Business Ethics*, 20 (2), 147-161.

Ömeroğlu, E. ve Yaflar, M. (2004). Okul Öncesi Eğitim. *Görüş Dergisi*, 23, 12-23.

Özben Ş. ve Argun, Y. (2002). Okul Öncesi Çocukların Anne-babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile İlgili Değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.

Özen, Y. (2001). *Yarına Kalmamak Adına Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özeri, Z. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlaki Eğitim*. İstanbul: Dem Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özlem, D. (2010). *Etik Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Öztürk, N. (2011). *61-72 Aylık Çocuklar İçin Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Ankara Örneklemi)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özvanlıgil, K. (2013). *Compare Multitrait-Multimethod Analysis of Picture Based Values Survey for Children and Portrait Values Questionnaire*. Yayımlanmamış Lisans Bitirme Tezi, Bilgi Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İstanbul.

Pamuk, A. (2007). Karakter Eğitimi Programları ve Eleştirisi: İnsan Temelli Evrensel Ahlak Yasası Mümkün Mü?. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 42-47.

Pekince, D. (2010). *Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Petersen, A. (2013). *Çocukların Değerleri: Adaptation of the Picture-Based Survey For Children (PBVS-C) and Validation in a Turkish Sample*. Unpublished Master's Thesis, Munster University. Germany.

Project Essential. (2013). Web: http://barelybad.com/project_essential.htm adresinden 4 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Positive Action. (2013). Web: www.positiveaction.net adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Responsive Classroom. (2013). Web: <http://www.responsiveclassroom.org> adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.

Revell, L. (2002). Children's Responses to Character Education. *Educational Studies*, 28 (4), 421-431.

Robbins, S.P. (1997). *Essentials of Organizational Behavior*. 5th ed., NJ: Prentice-Hall, Upper Saddle River.

Rokeach, M. (1993). *The Nature of Human Values*. New York: New York Free Press.

Roy, A. (2003). *Factor Analysis and Initial Validation of the Personal Values Inventory*. Unpublished Doctorate Dissertation, Tennessee State University, USA.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73–88.

Sarıbay, A.Y. (2003). *Kültürel Bir Olgu Olarak Küreselleşme. Siyasi, Ekonomik ve Kültürel Boyutlarıyla Küreselleşme*. İstanbul: Ufuk Kitapları, Sosyal Bilimler Dizisi.

Sarıkaya, B. (2011). *Ebeveynlerin Sahip Oldukları Değerlerin Çocuklarını Korumak İstedikleri Görsel Medya Öğelerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Saygın, T. (2009). Ulusal ve Evrensel Ölçülerde Kimlik ve Kültür Eğitimi. A.E. Atasoy (Ed.) *Kültürlerarası Diyalog ve Eğitim ağı: Türkiye-Bulgaristan Öğrenci El Kitabı* (s. 267-275). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25, (pp. 1–65). San Diego, CA: Academic.

Schwartz, S. H. (1994). Are there Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.

Schwartz, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explications and Applications. *Comparative Sociology*, 5, 137–182.

Schwartz, S. H. (10-13 June 2009). *Basic Human Values*. Paper presented at Cross-National Comparison Seminar on the Quality and Comparability of Measures for

Constructs in Comparative Research: Methods and Applications, Bolzano (Bozen), Italy.

Schwartz, S. H. and Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. and Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.

Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay O. (2006). Anne Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shamir, B. (1990). Calculations, Values and Identities: The Sources of Collectivistic Work Motivation. *Human Relations* 43 (4), 313–332.

Singh, M. ve Lu, M. (2003) Exploring the Function of Heroes and Heroines in Children's Literature from around the World. ERIC Document No: ED477609. Web: <http://eric.ed.gov/?id=ED477609> adresinden 12 Mart 2013'te alınmıştır.

Smetana, J. G. (1999). The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis. *Journal of Moral Education*, 28 (3), 311-321.

Smith, P.B., Dugan, S. and Trompenaars, F. (1996). National Culture and The Values of Organizational Employees: A Dimensional Analysis Across 43 Nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 231-264.

Solak, A. (2007). *Çocuklarda ve Gençlerde Anne-Baba Eğitimi*. İstanbul: Hegem Yayınları.

Spence, I., and Ogilvie, J. C. (1973). A Table of Expected Stress Values for Random Rankings in Nonmetric Multidimensional Scaling. *Multivariate Behavioral Research*, 8, 511–517.

Straughan, R. (2000). *Can We Teach Children To Be Good?*. Buckingham: Open University Pres.

Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. and Johnson, P.L. (1976). Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses, and An Annotated Bibliography. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Şahin, A. (2007). *Yaratıcı Drama Yöntemi İle Anne Baba Eğitimi Uygulama Rehberi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Şen, M., Alisinanoğlu, F. ve Haktanır, G. (2003). *Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. 141-157.

Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şener, A. ve Hazer, O. (2007). Değerlerin Kadınların Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Araştırma. Web: http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/.makaleler_cerceve.html adresinden 20 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.

Şimşek, T. S. (2012). *Werteprioritäten von deutschtürkischen Kindern und ihren Eltern –eine Studie zum Einfluss der Sprache*. Unpublished Diploma Thesis, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Şirin, A. (1993) *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Taner, M. (2003). *Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Taş, S., (2011, Ekim). *Değerlerin Kazandırılmasında Görsel Öğelerin Etkisi*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Tezel-Şahin, F. ve Özyürek A. (2010). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Thapor, M., (2001). What is values education?. Web: www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/values_education_programme_01213_online_FINAL.pdf adresinden 14 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Thogersen, J. and Ölander, F. (2002). Human Values and The Emergence of a Sustainable Consumption Pattern: A Panel Study. *Journal of Economic Psychology*, 23(5), 605-630.

Thomas, R.S.(1992). *Values Education Discourse: A Classification of Exemplars*. A Dissretation in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree Doctor of Philosophy, Maryland Universtity, USA.

Titus, D. N. (1994). *Value Education in American Secondary Schools*. ERIC Document No: ED 381423. Web: <http://eric.ed.gov/?id=ED381423> adresinden 05 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.

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

Tolciu, A. and Zierahn, U. (2012). Women and Work: What Role Do Social Norms Play?. *International Review of Applied Economics*, Vol. 26 (6), 711–733.

Topçuoğlu, A. (2010). *Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması*. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Ankara: Manas Medya Yayınları.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.

Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 7–35). Mahwah: Erlbaum.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması-2012*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.

UNDP, (2011). Human Development Statistical Tables, *Human Development Report*. Newyork: UNDP

Upright, R.L. (2002). To tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child. *Early Childhood Education Journal*, 30 (1), 15-20.

Ural, M. (1996). *Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi* Ya-Pa 4. Okul Öncesi Yaygınlaştırma Semineri (13-19). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Uslu, İ. (2011). *Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması*. Başbakanlık Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara: Afşaroğlu Matbaası.

Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vainiu, H. (2011). Religious Conviction, Morality and Social Convention Among Finish Adolescents. *Journal of Moral Education*, 40 (1), 73-87.

Varol, N. (2011, Ekim). *Değer Kavramı*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Vasileca, E. (2009). İlköğretim Döneminde Kültürlerarası Yeterliliğinin Oluşturulması. A.E. Atasoy (Ed.) *Kültürlerarası Diyalog ve Eğitim ağı: Türkiye-Bulgaristan Öğrenci El Kitabı* (s. 216-231) Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Weed, S., and Skanchy, G. (1996). *AEGIS Character Education Curriculum*. Salt Lake City, UT: Institute for Research and Evaluation.

Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin Çocuk Sosyalleştirme Hedeflerinde Eğitime Bağlı Olarak Gözlemlenen Farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 1-15.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Yapıcı, A., ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173–206.

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta Ahlaki Gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Eylül Sayısı, 5 (3), 1-9.

Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 137-145.

Yavuzer, H. (1994). *Suç ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yeşil, R. (20-21 Mayıs 2004). *Demokrasi Eğitiminde Tartışmanın Yeri ve Önündeki Engeller*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-83.

Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Doruk Yayınları.

Yıldırım, D. ve Yattıkalkmaz S. (2011, Ekim). *İlköğretim Öğrencilerinin Temel Etik Değerlere İlişkin Duygu ve Düşünceleri*. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.

Yıldız, Z. (2004). *Diyanet Çocuk Dergisi'nin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, O. B. (2001). Kuşaklar Arası Karşılaştırma (Farklı Öğrenim Kurumlarında Öğrenim Gören Kız Öğrenciler ve Annelerinin Değer Yargılarının Karşılaştırılması). *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 7, 45-64.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ve Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları*. (Yirmi beşinci Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching Elementary Social Studies Principles and Applications*. New Jersey: Perason Merrill Parentice Hall.

Zembat ve diğerleri (1995). *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması*. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı. Ankara: Ya-Pa Yayınları, 111-112.

EK 1. MEB Onaylı İzin Formu

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.16.20.02-605 / 57166
Konu : Nuray KOÇ Araştırma İzni

14 Aralık 2012

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Doktora Programı öğrencisi Nuray KOÇ'un, "Annelerin Kişisel Değerleri İle 6 Yaş Çocuklarının Değer Kazanımları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla çalışmasını ilimiz Yıldırım ve Nilüfer ilçelerindeki İlkokulların Anasınıfı ve 1. Sınıf öğrenciler ile Ortaokul 1.sınıf öğrencilerine uygulamak istediği Nuray KOÇ'un 07 Aralık 2012 tarihli ve 42411 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarda üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile ilgili izin talepleri ile ilgili uygulama esasları ilgi genelgede belirtildiğinden, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Doktora Programı öğrencisi Nuray KOÇ'un, "Annelerin Kişisel Değerleri İle 6 Yaş Çocuklarının Değer Kazanımları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışması ile ilgili veri toplama araçlarının, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili anketlerin okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerindeki İlkokulların Anasınıfı ve 1. Sınıf öğrenciler ile Ortaokul 1.sınıf öğrencilerine ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

OLUR
14/12/2012

Eyüp Sabri KARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Atilla GÜLSER
Millî Eğitim Müdürü



Adres: Yeni Hükümet Konağı A-Blok
Osmangazi / 16050 BURSA
Tel: (0 224)25670 00/116 Faks: (0 224)256 66 80
Web: www.bursameb.gov.tr / www.arge16.com
Müdür Yardımcısı: Ensar MANAV



Ulusal Kalite Hareketi

EK 2. Uludağ Üniversitesi Etik Kurul İzin Formu



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : B.30.2.ULU.0.20.70.02-050.99/167
Konu : Etik Kurul kararı

20 / 5 ... / 2013

Sayın Prof.Dr.Handan Asude BAŞAL
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Kurulumuza başvurusunu yaptığınız ve sorumlu araştırmacı olduğunuz "5-6 yaş çocuklarının değer kazanımları ile annelerinin kişisel değerleri arasındaki ilişki" konulu araştırmanıza ilişkin Kurulumuzun 07.05.2013 tarih ve 2013-8/22 nolu kararı ekte gönderilmektedir.

Gereği için bilgilerinize sunulur.

Prof.Dr.Mine Sibel GÜRÜN
Kurul Başkanı

EKLER:

- 1- Karar (1 adet)
- 2- BGO formu (1 adet)
- 3- Anket

Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı Rektörlük Binası, Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA
Tel: 0-224-2950020 Fax: 0-224-2950029
e-posta: uukaek@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.tip.uludag.edu.tr

EK 4. Değer Aktarımı Anketi

Değerli Anneler,

Aşağıda insanlar için değerli olabilecek çeşitli hedeflerle ilgili kısa açıklamalar verilmiştir. Lütfen her bir açıklamayı dikkatlice okuyunuz. Sonra da sizin aynı değerleri kendi çocuğunuza aktarmayı ne kadar istediğinizi uygun rakamı daire içine alarak işaretleyiniz.

HEDEF	<i>Bu değeri çocuğuma aktarmayı...</i>			
	Hiç İstemem	İstemem	İsterim	Çok İsterim
1. Güç, para, sosyal mevki, prestij ve itibar sahibi olmak	0	1	2	3
2. Kişisel emniyet, aile güvenliği ve toplumsal istikrar ile yaşamak	0	1	2	3
3. Kendini kısıtlayarak, toplumsal beklentilerle ve kurallarla uyumlu davranmak	0	1	2	3
4. Yaşamın çeşitli alanlarında (iş, eğitim, vs.) başarılı olmak	0	1	2	3
5. Yakın olunan insanları kollamak, desteklemek ve iyiliğini gözetmek	0	1	2	3
6. Bağımsız düşünmek, davranmak ve seçimlerini özgürce yapmak	0	1	2	3
7. Kültürel, ailevi veya dini törelere veya fikirlere saygılı ve bağlı olmak	0	1	2	3
8. Hayatın getirdiği zevklerden haz almak	0	1	2	3
9. Tüm insanlara, kendinden farklı olanlara bile anlayışlı ve hoşgörülü olmak	0	1	2	3
10. Hayatta heyecan, macera ve yenilik aramak	0	1	2	3

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad - Soyadı Nuray KOÇ
Doğum Yeri ve Tarihi Bursa, 06.04.1986
E-posta Adresi nuraykoc@uludag.edu.tr

EĞİTİM

2009-2013	Doktora	Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
2007- 2009	Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
2003- 2007	Lisans	Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği
2004- 2007		Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği (Yan Alan)
1999- 2003	Lise	Bursa Anadolu Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2010-	Öğretim Görevlisi	Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan M.Y.O. / Çocuk Gelişimi Bölümü
2007-2010	Okul Öncesi Öğretmenliği	MEB

YAYINLAR

Uluslararası Kitaplar

Koç N. (2013). *The Effect of Creative Drama on Democracy Values Education in Universities. The Science and Education At The Beginning Of The 21st Century In Turkey*. St. Kliment Ohridski University Press. Vol 3 pp 106-121. (Kitap bölümü).

Ulusal Kitaplar

Başal, H (Ed.) , Derman M, Kahraman P, Sadioğlu Ö, Sezer G, Sungurtekin Ş, Zeteroğlu E, Koç N, Kormaz Ş, Ekin T, Gül G, Balantekin Y. (2010). *Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller*. Bursa: Dora Yayınları. (Kitap bölümü).

Makaleler

Koç N. (2012). Çocuk Gelişimi Bölümü Ön lisans Öğrencilerinin Mesleki Yeterlikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 36-46, Ankara.

ULUSLARARASI KONGRELERDE SUNULAN BİLDİRİLER

Koç, N. Farklı Alt Kültürdeki Bireylerde Yaratıcı Drama Yöntemi İle Biz Bilinci Oluşturma. *I. Uluslararası Disiplinler arası Sosyal Araştırmalar Konferansı*, s. 63, 17-21 Haziran 2012, Bursa.

Koç N. , Özdemir Y., Yazçayır B., Özbilgin S. Evsel Katı Atıkların Geri Dönüşümünde

Kadınların Bilinç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Yenişehir, Gemlik, İnegöl ve Karacabey Örneği. *II. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. s. 22, *Aydın Üniversitesi*, 25-27 Mayıs 2011, Kuşadası.

Yazçayır B., Koç N., Özdemir Y., Özbilgin S. Meslek Yüksekokulları Öğrencilerinin Öğretme Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışlarının Belirlenmesi. *II. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. s. 65, *Aydın Üniversitesi*, 25-27 Mayıs 2011, Kuşadası.

Koç, N. , Demokrasi Değerleri Eğitiminde Yaratıcı Drama Yöntemi: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, s. 79-80. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 26-28 Ekim 2011, Eskişehir.

Koç N. & Gökçe F. Yaratıcı Drama Yöntemi İle Demokrasi Değerlerini Kazandırma. *17. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri ve Kongresi*. s.10, 1-5 Eylül 2010, İstanbul.

Koç, N. Yaratıcı Drama Yoluyla Kültürlerarası İletişim. *Uluslar arası Kültürlerarası Diyalog ve Eğitim*, s.71, Nisan 2009, Bursa.

ARAŞTIRMA PROJELERİ GÖREVLERİ

Koç N. *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Değer Eğitimi*. Toplumsal Sürdürülebilirlik Bağlamında Değerler: Sosyal Bilgiler Programı Yoluyla Değer Eğitimi Uygulamaları, Tübitak Projesi. 2012. (Eğitmen).

Koç N. *Yerel Kültür Öğelerinin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi Uygulamaları* *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Değer Eğitimi*. Yedi Renk Yedi Kültür Tübitak Projesi. 2012. (Eğitmen).

Koç N. *Farklı Alt Kültürdeki Bireylerde Yaratıcı Drama Yöntemi İle Biz Bilinci Oluşturma*. Ötekileştirmeyi Önleyerek Biz Bilinci Oluşturma, MEB Ev Ziyareti Projesi. 2013. (Yardımcı Araştırmacı).