

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ)

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİNİN
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Figen ATEŞ BOZDOĞAN

Ankara
Ocak,2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ)

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİNİN
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Figen ATEŞ BOZDOĞAN

Danışman: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Ankara
Ocak,2013

Figen Ateş Bozdoğan’a ait “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)” başlıklı tez tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:.....

.....

Üye(Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

.....

Üye:.....

.....

Üye:.....

.....

Üye:.....

.....

ÖN SÖZ

Toplumları ayakta tutan değerlerin içselleştirilmesinde eğitim oldukça önemli bir yere sahiptir. Değerlerin kazanılmasında bireyin içinde bulunduğu aile ile birlikte öğretmenlerin etkisi bilinmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu değerler bu nedenle önemli görülmektedir. Bu araştırma ile de öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmeyi amaçlayan Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin değer yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma birçok kişinin emeği ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle akademik hayatım süresince benden desteğini esirgemeyen, hayatın sadece akademik eğitim olmadığını da bana öğreten, çalışmamın başlangıcından sonuna kadar bana yol gösteren, varlığını her zaman hissettiğim değerli bilim insanı, danışmanım Prof. Dr. Ülker Akkutay’a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın farklı aşamalarında değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Yücel Gelişli, Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Doç. Dr. Melek Çakmak, Yrd. Doç. Dr. Haluk Ünsal’a teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama aşamasında en zor zamanlarımda bana yardımcı olan; Ankara’da bulunan Anadolu Öğretmen Liseleri’nde çalışan okul müdürleri, müdür yardımcıları, değerli meslektaşlarım öğretmenlere, Arş. Gör. Özge Ceren Çelik’e ve kardeşim Koray Ateş’e teşekkürlerimi iletiyorum.

Ayrıca, üniversite eğitimim boyunca bilgi ve görüşlerinden yararlandığım Prof. Dr. Leyla Küçükahmet’e, Prof. Dr. Tayyip Duman’a, Prof. Dr. Çağatay Özdemir’e ve bugünlere gelmemde emeği olan bütün hocalarıma sonsuz teşekkürler.

Hayat arkadaşım Gökhan Bozdoğan’a ve hayatıma yeni bir anlam katan, biricik oğlum Onur’a sevgilerimi sunarım.

ÖZET

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

ATEŞ BOZDOĞAN, Figen

Yüksek Lisans Tezi, EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ)

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Ocak-2013, 145 Sayfa

Bu araştırma, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamayı amaçlayan bir orta öğretim kurumu olan Anadolu Öğretmen Liselerindeki öğrencilerin, değer yönelimleri ile belirlenen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma var olan durumu belirlemeye yönelik olduğundan tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Ankara ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 467 öğrenci ise örneklemini oluşturmaktadır.

Veriler, iki bölümden oluşan anket aracılığıyla elde edilmiştir. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer alırken, ikinci bölümde Schwartz ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2001) ve Demirutku (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Portre Değerler Anketi bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçek yoluyla toplanan veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin alındığı ölçeğin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla; One – Way ANOVA, Welch, Scheffe ve Tamhane çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Ayrıca ikili grupların analizinde bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda; Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin önem sırasının Evrensellik, Güvenlik, Özyönelim, Yardımseverlik, Uyma, Başarı, Geleneksellik, Uyarılım, Yaşamdan Haz Alma ve Güç değerleri şeklinde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin değer yönelimlerinde cinsiyete göre; Güç ve Evrensellik, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre; Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Özyönelim, ailede kaçınıcı çocuk olduklarına göre; Güç, Özyönelim Evrensellik, aile yapılarına göre; Uyma değerlerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Annelerinin eğitim seviyesine ve annelerinin mesleğine göre Geleneksellik değerinde farklılık görülürken ailelerinin gelir durumuna göre Özyönelim değerinde farklılık görülmektedir. Ailedeki birey sayısına göre bakıldığında; Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Özyönelim, Yardımseverlik, Güvenlik değerlerinde ve babalarının eğitim düzeyine göre Başarı değerine yönelimde farklılık görülürken, öğrencilerin babalarının mesleğine göre değer yönelimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Portre Değerler Anketi, Anadolu Öğretmen Lisesi

ABSTRACT

EXAMINATION OF VALUE ORIENTATIONS OF ANATOLIAN TEACHER HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF SOME VARIABLES (ANKARA SAMPLE)

ATEŞ BOZDOĞAN, Figen

Post- graduate thesis, FIELD OF EDUCATION AND TRAINING PROGRAMS
(SOCIAL AND HISTORICAL FUNDAMENTALS OF EDUCATION)

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

January-2013, 145 Page

This research was carried out to determine if there is a meaningful difference between the value orientations of the students in Anatolian Teacher High School which is a secondary school that aims to train and educate students for higher education institutions that train and educate teachers and determined variables or not.

As the study intends to determine the current situation, it is a descriptive research in the survey model. While 12th grade students who are getting education in Anatolian Teacher high Schools in Ankara in 2011- 2012 academic year compose the target population of the study, 467 students having participated in the research based on volunteering compose the sample.

The data were collected with the questionnaire that is composed of two parts. While there are questions regarding the personal information of the students in the first part of the questionnaire, there is a Questionnaire of Portrait Values which was developed by Schwartz et al (2001) and Demirutku (2004) and which has been adapted to Turkish in the second part.

The data collected via the scale that was applied by the researcher was analyzed using SPSS 17.0 packet program. In the evaluation of the scale in which opinions of the students participating in the research are received, frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation values were used. In addition, with the purpose of determining the value orientations of the students and examination of their opinions in terms of different variables; One- Way ANOVA, Welch, Scheffe and Tamhane multiple comparison test was carried out. Also, in the analysis of the binary groups, it was

benefited from t test for the independent groups. Meaningful level was discussed as 0.05 in the research.

As a result of the research; it has been seen that order of importance of the value orientations of Anatolian Teacher High School students is as Universality, Security, Self-orientation, Helpfulness, Obeying, Success, Traditionality, Excitement, Taking pleasure from life and Strength Values.

In the value orientations of the students, a difference was found out in the values of Strength and Universality according to the gender; in the values of Success, Taking Pleasure from Life, Self-Orientation according to the residential area where they had their childhood; Strength, Universality according to birth order of the children in the family; in the values of Obeying according to their family structures. While a difference is seen in the value of Traditionality according to the education level and occupation of the mother, a difference is seen in the value of Self-Orientation according to the income state of the families. When the number of the individuals in the family is considered, it has been found out that there is a difference in the values of Taking Pleasure from Life, Excitement, Helpfulness, Security and according to students' father's educational level and the value orientation of Success while, there is no difference in the value orientations according to the occupations of the students' fathers.

Key Words: Values, Questionnaire of Portrait Values, Anatolian Teacher High School

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6.Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	7
2.1. Kavramsal Çerçeve	7
2.1.1. Değer.....	7
2.1.2. Değerlerle İlgili Kavramlar.....	10
2.1.2.1. Norm	10
2.1.2.2. Tutum ve İnanç	12
2.1.3.Değerlerin Oluşumu ve İşlevleri	13
2.1.4. Değer Sınıflandırmaları	16
2.1.4.1 Spranger Değer Sınıflaması	16
2.1.4.2. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflaması.....	17
2.1.4.3. Rokeach Değer Sınıflaması	17
2.1.4.4. Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması	18
2.1.4.5 Schwartz Değer Sınıflaması.....	19
2.1.4.6. Fichter Değer Sınıflaması	21
2.1.5 Değerler ve Eğitim.....	22
2.1.6. Değerler ve Öğretmen.....	24
2.1.7. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme	27
2.1.7.1 Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Yetiştirme.....	28

2.1.7.1.1. Osmanlı Klasik Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1453-1773).....	28
2.1.7.1.2. Eğitimde İlk Yenileşme Hareketleri Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1776-1739).....	29
2.1.7.1.3. Tanzimat Dönemi (1839-1878)	30
2.1.7.1.4. Mutlakiyet Dönemi (1878-1908)	32
2.1.7.1.5. II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918).....	33
2.1.7.2. Cumhuriyet Dönemi	34
2.1.7.2.1. Okul Öncesi Eğitim	36
2.1.7.2.2. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme	37
2.1.7.2.3. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme	42
2.1.8. Anadolu Öğretmen Liseleri	46
2.1.8.1. Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu, Görevleri ve Günümüz.....	46
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
III. BÖLÜM	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Toplanması	57
3.5. Verilerin Analizi	57
IV. BÖLÜM.....	58
BULGULAR VE YORUM	58
4.1. Değer Tiplerinde Gözlenen Önem Ortalamaları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	58
4.2. Güç Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.3. Başarı Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	67
4.4. Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	73
4.5. Uyarılım Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	80
4.6. Özyönelim Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	87
4.7. Evrensellik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	93
4.8. Yardımseverlik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	100
4.9. Geleneksellik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	106
4.10. Uyma Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	113
4.11. Güvenlik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	120

V. BÖLÜM.....	128
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Sonuçlar	128
5.2. Öneriler	132
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	139

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1.	
<i>Schwartz Değer Sınıflaması</i>	19
Tablo 2.	
<i>Araştırmanın Evreni İle İlgili Bilgiler</i>	55
Tablo 3.	
<i>Öğretmen Adaylarının Değer Tiplerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	58
Tablo 4.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 5.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	61
Tablo 6.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	61
Tablo 7.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.</i>	62
Tablo 8.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.</i>	63
Tablo 9.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	63
Tablo 10.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	64
Tablo 11.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.</i>	65
Tablo 12.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 13.	
<i>Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	66
Tablo 14.	
<i>Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 15.	
<i>Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	67

Tablo 16.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 68

Tablo 17.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 69

Tablo 18.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 69

Tablo 19.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 70

Tablo 20.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 71

Tablo 21.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 71

Tablo 22.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 72

Tablo 23.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 73

Tablo 24.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 73

Tablo 25.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 74

Tablo 26.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 75

Tablo 27.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 75

Tablo 28.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 76

Tablo 29.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 77

Tablo 30.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 77

Tablo 31.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 78

Tablo 32.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 79

Tablo 33.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 80

Tablo 34.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 80

Tablo 35.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 81

Tablo 36.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 82

Tablo 37.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 82

Tablo 38.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 83

Tablo 39.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 84

Tablo 40.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 84

Tablo 41.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 85

Tablo 42.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 85

Tablo 43.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 86

Tablo 44.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 87

Tablo 45.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 87

Tablo 46.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 88

Tablo 47.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 89

Tablo 48.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 89

Tablo 49.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 90

Tablo 50.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 90

Tablo 51.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 91

Tablo 52.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 92

Tablo 53.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınca Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları 93

Tablo 54.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 93

Tablo 55.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 94

Tablo 56.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 95

Tablo 57.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 95

Tablo 58.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 96

Tablo 59.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 97

Tablo 60.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 97

Tablo 61.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 98

Tablo 62.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 98

Tablo 63.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 99

Tablo 64.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 100

Tablo 65.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 101

Tablo 66.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 101

Tablo 67.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 102

Tablo 68.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 102

Tablo 69.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 103

Tablo 70.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 104

Tablo 71.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 104

Tablo 72.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları 105

Tablo 73.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları 106

Tablo 74.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 106

Tablo 75.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 107

Tablo 76.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 108

Tablo 77.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 108

Tablo 78.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 109

Tablo 79.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 110

Tablo 80.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 111

Tablo 81.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 111

Tablo 82.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 112

Tablo 83.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınç Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 113

Tablo 84.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 113

Tablo 85.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 114

Tablo 86.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 115

Tablo 87.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları 116

Tablo 88.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 116

Tablo 89.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 117

Tablo 90.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 118

Tablo 91.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 118

Tablo 92.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 119

Tablo 93.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 120

Tablo 94.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 120

Tablo 95.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 121

Tablo 96.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 121

Tablo 97.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 122

Tablo 98.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 123

Tablo 99.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 124

Tablo 100.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 124

Tablo 101.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 125

Tablo 102.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 126

Tablo 103.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları..... 127

KISALTMALAR LİSTESİ

AÖL	: Anadolu Öğretmen Liseleri
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
PDA	: Portre Değerler Anketi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
f	: Frekans
%	: Yüzde
$\overline{X}$	: Aritmetik ortalama
ss	: Standart Sapma

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna değinilmiş, alt problemler tanımlanarak, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Araştırma ile ilgili bazı terimler tanımlanarak, varsayımlar ve kapsam-sınırlılıklar belirlenmiştir.

1.1. Problem

Toplum içinde yaşamak insan için bir gereksinimdir. Bununla birlikte toplumun oluşmasını sağlayan etkin öge de insandır. İnsanların bir araya gelmesiyle oluşan toplumu meydana getiren asıl temel toplumsal değerlerdir. Ortak değerler toplumların oluşmasında ve gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir. Toplumda paylaşılan değerler insanı etkileyeceği gibi bireyin sahip olduğu değerler de toplumu etkileyecektir.

Sosyal bir varlık olma sürecinde birey, içinde yaşadığı sosyal ortamlarla birlikte şekillenir. Aile, okul ve iş çevresi bu ortamların başında gelir. Kendine özgü değer ve alışkanlıklara sahip olan bu toplumsal ortamlar bireylerde kendi yapılarına uygun beklentiler üretir (Doğan,2002:144). Bireylerin toplumu benimsemesi yani sosyalleşmesi toplumun geleceği için gereklidir. Toplumlar uzun süre yaşayabilmek için bireylerine kendi değer hükümlerini aktarmak durumundadırlar. Birey de içinde bulunduğu toplumsal ortamda sağlıklı yaşayabilmek ve ilişkilerini sürdürebilmek için toplumsallaşmak durumundadır. Bireyin toplumsallaşma aşaması doğumdan itibaren başlar. Bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevresi aracılığıyla toplumsallaşması devam eder. Bu süreçte eğitim en temel faktördür (Tezcan,1996:37). Burada sosyalleşme kavramını ilk kullanan E.Durkheim'ı hatırlamakta yarar vardır. Durkheim eğitimi; yetişkin kuşakların yetismekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata alıştırması, ruhsal, zihni ve ahlaki yönden yetiştirmesi olarak kabul etmekte, metotlu sosyalleşme olarak tanımlamaktadır. Toplum içinde bilinçsiz, plansız ve kendiliğinden yapılan sosyalleşme de Dukheim'e göre metotsuz sosyalleşme yani yaygın eğitimidir. Sosyalleşme, bireyin bir sosyal gruba katılması olgusudur. Birey bir gruba girerken o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde süreçte alacağı rolleri, ulaşacağı sosyal konumları, bu rol ve sosyal konumların kendisinden beklediği

davranış ve becerileri, grubun kültürünü oluşturan değerleri, inançları öğrenip benimsemek durumundadır (Ergün,1994:37).

Toplumsallaşma, çocuğun eğitimi demektir. Uygun örnekler, değerler ve duyguların kişiselleştirilmesini ve öğrenilmesini içerir (Tezcan,1996:34). Sosyoloji açısından bakıldığında eğitim, sosyalleşmenin özel bir şekli olarak anlaşılır. Çünkü eğitim, belli amaçlar doğrultusunda kişide belirli davranış yatkınlıklarını geliştirmek veya istenmeyen bazı davranış ve alışkanlıkları değiştirmek olarak görülmektedir (Ergün,1994:60). Eğitimi, toplumun bütün bir faaliyeti olarak ifade etmek mümkün olduğu gibi, aynı zamanda, eğitimin bir toplumun bütün hayatından başka bir şey olmadığını söylemek de yanlış olmaz. Eğitim toplumu yansıtır, toplumda eğitimde ifadesini bulur. Bu etkileşim göz önüne alındığında, eğitim ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkiler, eğitime toplumun damgasının basılmasına neden olduğu gibi, toplum da eğitimin sunduğu kimliği kazanır (Kurt, 2000: 39). Bireyin toplumsallaşmasında rol oynayan kurumlar aynı zamanda onun kişiliğinin de şekillenmesinde etkilidir. Çünkü bireyler dünyaya geldiklerinde beraberlerinde bir kişilik getirmemişlerdir. Bireylerin kişiliği, gerek toplumsal vicdandan, gerekse mesleği ve eğitimi dolayısıyla bağlı olduğu örflerinden meydana gelir. Buna göre, bireylerin kişiliği, sosyal kişiliğin yansımasından başka bir şey değildir (Gökalp,1992 Akt. Özkan,2011:335). Bireysel kişiliği şekillendiren sosyal kişiliğin, toplumların gelenek-görenek, inanç ve değer hükümleriyle oluştuğu söylenebilir.

Bireylerin ve toplumun yaşam biçimini etkileyerek onların hayatlarına yön veren, var olma nedenlerini ortaya koyan değerler, önemli davranış kalıplarıdır. Rocker'ın, bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzı olarak tanımladığı (Doğan, 2002:340) değerler, bireylerin yaşam biçimlerinde etkili olan toplumsal davranış kalıpları olarak yer alırlar. Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olan değerler (Güngör, 2010:27), bireyin günlük yaşamında bilinçli ya da bilinçsiz olarak gösterdiği tüm davranışların genel yöneticileridir (Dönmezer, 1984:253).

Sosyalleşme sürecinde birey kendi toplumunun bir üyesi olmayı, toplumu tarafından kabul gören davranış örüntülerini, insanın davranışlarına yön veren, bunları belirleyip şekillendiren temel toplumsal ve kültürel değerleri öğrenir. Birey sosyalleşme süreci içinde toplum açısından gerekli olan inanç ve davranışları kişisel değerlere dönüştürür, yani toplumsal değerler kişisel değerler haline dönüşür (Kağıtçıbaşı, 1981: 22). Değerlerin öğrenilmesi sosyal bir öğrenmedir. İnsan da sosyal bir varlık olduğu için

diğer insanları etkilemesi beklenen bir durumdur. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde sosyal bir konumu ve bu konum için toplumun uygun gördüğü rolleri vardır. O halde biz bulunduğumuz her sosyal konumda bizimle birlikte bulunan insanların neler yapması, neler düşünmesi, nelere değer vermesi gerektiği hakkında bazı düşüncelere sahip oluruz. Sahip olunan bazı nitelikler bizim değer verdiğimiz şeyler olur. Bu değerler arkalarında toplumun desteği bulundukça bizde yerleşir, fakat bu destek zayıflayınca değerler değişmeye ve bozulmaya başlar (Güngör,2010:70). Toplumun varlığını sürdürebilmesi toplumsal değerlerin devamlılığının sağlanması ile mümkündür. Değerlerin devamlılığı da, yeni nesillere eğitim yoluyla değerlerin aktarımı ile gerçekleşir.

Kişinin toplumsal davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı uyumuna yardım eden bir süreç olan eğitimin (Varış, 1996:95) ilköğretimdeki birincil amacı, öğrencilere toplumun gerekli değerlerini aktararak sosyal birliği ve bütünleşmeyi sağlamaktır. Daha sonra bireysel farklılıkları ortaya çıkarma ve öğrencileri mesleki rollerine hazırlama görevleri vardır. Eğitim, değerli görülen kültürel öğelerin yeni nesillere aktarımını sağlama sürecidir. Gardner'a (1991) göre de okullar, ahlaki ve politik değerlerin aktarıldığı temel yerlerdir (Akt. Sarı, 2007:4).

Bireyler sahip oldukları değerleri girdikleri etkileşim süreciyle değiştirebilirler. Bu sürecin içinde bireyin aile yaşantısının yanı sıra okul yaşantısı önemlidir. Çünkü bireylerin değerleri kazanma sürecinin önemli bir kısmını okul yaşantısı oluşturur (Turan ve Aktan, 2008:230-231). Okul yaşantısı, toplumsal bütünleşmenin ve kaynaşmanın bir aracıdır. Öğrencilere toplumsal kurallar, değerler ve sosyal roller sistemli olarak burada öğretilir (Ergün, 1994:95). Okullarda öğretmenlerin bulundukları konum açısından sahip oldukları değerler önemlidir. Okulda değerlerin aktarılmasında ve öğrencilerin kendi değerlerini seçmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Öğretmenler değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; öğrencilerin, öğretmenlerinin değer yargılarından etkilenmeleri kaçınılmazdır (Halstead ve Taylor, 2000 Akt. Yılmaz, 2009:112). Bu nedenle olmalı ki öğretmenlerin değer yönelimleri merak konusu olmuştur.

Öğretmenler de sahip oldukları değerleri yaşadıkları toplum içinde ve aldıkları eğitimle kazanırlar. Öğretmen yetiştiren kurumların niteliği öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitimin niteliğini etkileyeceğinin bilinmesinden, ülkemizde öğretmen yetiştirme üzerinde durulan konulardan olmuştur. Günümüzde eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlardır. Bu aşamaya gelinceye kadar öğretmen yetiştirme

çeşitli aşamalardan geçmiştir. 1982 yılında öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesi ve 1997’de temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına bağlı olarak 1998 yılında öğretmen yetiştiren programların içerik, süre, yönetim ve yapılanma açısından tekrar düzenlenmesi, ülkemizde öğretmen yetiştirme de yapılan değişikliklerdir. Bir programın hedefine üst düzeyde ulaşması o programı tercih eden kişilerin giriş özellikleriyle doğrudan ilgilidir (Aksu ve Başaran,2005:137). Ülkemizde de öğretmen yetiştirmeye yönelik yükseköğretim çalışmalarının yanı sıra öğretmenlik programlarını tercih edecek öğrencilerin niteliğine yönelik de çalışmalar yapılmaktadır. Anadolu Öğretmen Liseleri (AÖL) bunlardan biridir. Yüksek Öğretim Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında yapılan anlaşmayla öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmede asıl kaynak olmak ve öğretmen liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren AÖL uygulamasına geçilmiştir.

Bugün Türkiye genelinde toplam 296 AÖL faaliyet göstermektedir. 2011–2012 öğretim yılında 27492 öğrencinin kaydı yapılmıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM), AÖL’nden öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına geçen öğrenci sayısını artırmayı amaçlamaktaydı. Bu amaçla şehir merkezlerinde okullaşmaya gidilmiştir. Son dört yılda bu okulların sayısı % 40 oranında, kontenjanları ise % 36 oranında artış göstermiştir. ÖYEGM 2014 yılında AÖL sayısını 330’a çıkarmayı hedeflemekte iken (ÖYEGM, 2011), Eylül 2011 tarihinden itibaren AÖL, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlanmıştır.

2010 yılında AÖL mezunu olup üniversiteye yerleşen öğrencilerin %51,3’ü öğretmenlik programlarına yerleşmiştir. 2010 lisans yerleştirme sınavı yerleşme sonuçlarına göre bazı öğretmenlik programlarının kontenjanının tamamının ya da tamamına yakınının AÖL mezunu öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Örneğin; Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği’nin 88 olan kontenjanının tamamına (%100), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliğinin 108 olan kontenjanının 106’sına (%98,1)’ine AÖL öğrencileri yerleşmiştir (ÖYEGM,2011). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına kaynaklık etmesi amacıyla kurulan AÖL’nde okuyan öğrencilerin sahip olduğu değerler de bu anlamda önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada; öğretmenlerin, değer aktarımındaki rolünde sahip olduğu değerlerin önemi görüldüğünden, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına kaynaklık eden AÖL öğrencilerinin değer tercihleri bazı değişkenlere göre belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Toplumun bütünlüğünü ve devamlılığını sağlayan değerlerin yeni nesillere aktarımında okul ve özellikle öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan orta öğretim kurumu olan, AÖL’ndeki öğrencilerin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. AÖL öğrencilerinin değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları ne düzeydedir?

2. AÖL öğrencilerinin Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Özyönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyuma ve Güvenlik değerlerine ilişkin görüşleri;

- a) Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- b) Çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) Aile yapılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- d) Annelerinin eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
- e) Babalarının eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
- f) Annelerinin mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
- g) Babalarının mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
- h) Ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- ı) Ailedeki birey sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- i) Ailede kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak faaliyet gösteren AÖL, öğrencilere genç yaşlarda öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak amacıyla faaliyet göstermektedirler.

Okulda değerlerin aktarılmasında ve öğrencilerin kendi değerlerini seçmesinde öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde AÖL’nde okuyan öğrencilerin sahip olduğu değerler de önem kazanmaktadır.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına kaynaklık etmesi amaçlanan AÖL’nde okuyan öğrencilerin değer tercihlerinin belirlenmesi geleceğin öğretmen adaylarının içinde bulundukları değerlerin ortaya konması açısından önemlidir. Bu alanda AÖL’nde çalışma yapılmamış olması da araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.4 Varsayımlar

1. Ankete öğrenciler içten ve doğru cevap vermişlerdir.
2. Ankette yer alan ifadeler öğrencilerin değer yönelimlerini ölçebilecek niteliktedir.
3. Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
4. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler amaca uygundur.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ankara ilinde bulunan AÖL’nin 12. sınıfında okuyan öğrencilerin ankete verdiği cevaplarla sınırlıdır
2. Araştırma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Değer : Hangi bireysel veya sosyal ihtiyaçların istenir olduğunu belirten, zaman içinde kalıcı olan ve davranışlarla durumlar içinden tercih yapmamızı sağlayan hiyerarşik olarak yapılanmış inançlar (Demirutku, 2007:169).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde değer ve değerlerle ilgili kavramlar, değerlerin oluşumu ve işlevleri, değer sınıflandırmaları, değerler ve eğitim, değerler ve öğretmen, Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme konuları ele alınmıştır. Ayrıca ilgili araştırmalar bölümünde, literatür taraması sonucu ulaşılan değerlerle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Değer

Değerlerin, insan davranışlarını açıklamada önemli görülmesi, sosyal bilimciler tarafından ilgi görmesine neden olmuştur. Bununla birlikte değerlerin, hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması araştırmacıların ilgisini artıran bir etken olarak söylenebilir (Çetin, 2004). Günümüzde sosyal bilimciler değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu ve bilimsel araştırmalara konu edilebileceği noktasında birleşmişlerdir (Fichter,1996:141-142). Sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri haline gelen değerler; felsefenin, psikolojinin, sosyolojinin ve eğitim bilimlerinin üzerinde durduğu konuların başında gelmektedir (Turan ve Aktan, 2008:228).

Birçok bilim alanı tarafından kullanılan değer kavramı farklı tanımlarla açıklanmaktadır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya güçlü olmak anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir. Rokeach (1973) değeri kalıcı bir inanç olarak tanımlarken (Akt. Akbaş, 2004:43), Göngör (2010:27), bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlamıştır. Allport (1968)’a göre de değer, bireylerin tercih ettiklerine ait olan hareketlerine dayalı inançlar, benlikle ilişkili olarak algılanan anlamlardır (Akt.Ünal,1981:1). Türk Dil Kurumu tarafından ise değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır. Değerler durumdan ve koşullardan bağımsız olarak, tutumları ve davranışları yönlendiren üst düzey yapılardır (Schwartz, 1996, Akt. Demirutku, 2004).

Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimlerinde geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından değer kavramının üzerinde büyük ölçüde tutarlılık kazanıldığı görülmektedir. Bireylerin tüm davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerleri tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1999:366). Sümer ve Demirutku da (2010:18); kuramcılarının ve araştırmacılarının üzerinde uzlaştığı temel özelliklerden yola çıkarak, genel bir tanım yapmışlardır; değerler sosyalleşme süreci içinde kazanılan, bireyin tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını seçerken kılavuz olarak kullandığı, önem sırasına göre hiyerarşik olarak yapılandırılmış, hangi davranışların ya da hedeflerin, bireysel veya toplumsal olarak istenir olduğunu ifade eden ve görece dengeli inançlardır. İhtiyaçların bilişsel temsilleri olan değerler, bireyin davranışlarını düzenlemesinde ve benliğini değerlendirmesinde kullandığı değerlendirme standartlarıdır. Değerler, aynı ihtiyaçlar gibi davranışları doğrudan güdüleyebilir. Ancak değerler durumdan ve koşullardan bağımsız olarak tutumları ve davranışları yönlendiren üst düzey yapılardır.

Değerler, bireylerin tutumlarının temel yapısını oluştururlar. Değerler, bireyi belirli hedeflere çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünde zorlayan kararlı güdüler olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1999:367). Değerler etkinliklere öncülük eden ölçütlerdir. Belirli bir durumla karşılaşan birey, değer sistemini kullanarak çelişkileri çözer, karar alır. Kişi değerleri sayesinde toplumsal olaylarda tercihte bulunur ve tavır alır. Bireylerin sahip olduğu değerler hakkında bilgi sahibi olduğunda davranışlarını tahmin etmekte kolaylaşacaktır.

Değerlerin özelliklerini bilmek kavramı daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Değerler konusunda araştırmaları olan ve bu alanda ölçek geliştiren Schwartz ve Bilsky değerlerin özelliklerini şöyle belirtmişlerdir (Akt.Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:60):

- Değerler inançlardır. Fakat bu inançlar, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikirler şeklinde varlık göstermezler; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişki içindedir.
- Değerler, eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkarlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.

- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlardır.
- Değerler, kendi içlerinde taşıdıkları önemlere göre bir sıralama oluşturur. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

Bu özelliklere amaç-araç değer ayrımı eklenebilir. Amaç değer; nihai amacı gösterir ve sonuçta ne olması beklendiğinin ifadesidir. Genel yaşam ve dünya ile ilgili ifade edilir. Araç değerler ise; çoğunlukla amaç değerlere ulaşmada kişiye veya kişilere yardımcı olması beklenen değerlerdir. Çoğunlukla kişilik özellikleri şeklinde ifade edilirler (Bacanlı, 2002: 207).

Tezcan'a (1974:14-15) göre değerler ele alınırken üç öge üzerinde durulabilir; değeri söz konusu olan şey, söz konusu şeyin belli gereksinimleri karşılama yeteneği ve söz konusu şeyin gereksinim karşılama yeteneği hakkındaki ölçme.

Bu özellikler göz önünde bulundurularak şu tanım yapılabilir; sosyolojik anlamda değerler, grubun veya toplumun, kişilerin, davranış modellerinin, amaçların ve diğer sosyokültürel şeylerin önemlerini ölçmeye yarayan ölçütlerdir. Kültür ve topluma anlam veren ölçütler olan değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Fichter,1996:143);

- Değerler grubun veya toplumun üyelerince paylaşılır. Kişilerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır. Herhangi bir bireyin hükmüne bağlı değildirler.
- Toplumun üyelerince ciddiye alınmışlardır. Bunların ortak refahın korunması ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasına bağlı olduklarına inanılır.
- Değerler, duyguları da içerirler. Bireyler yüksek değerler için özveride bulunmaya, dövüşmeye ve hatta ölmeye hazırdırlar.
- Değerler, insanlar arasında genel onama ya da anlaşmaya dayandıklarına göre kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilirler.

Değerlerin insan davranışlarını ve tutumlarını yönlendiren genel standartlar olduğu anlaşılmaktadır. Değerler kendi içlerinde hiyerarşi oluşturur ve etkileşim sonucunda değişime uğrarlar (Akbaş, 2004: 46).

Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar olan değerler, bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1999:367).

Değerler hayatı anlamlandıran olgulardır. Değerler insan davranışlarının rehberidir. İnsan hayatında, değerleri doğrultusunda yol alır. Kendisindeki değerleri ne ise varacağı nokta da odur. Olumlu değerlere sahip olan insanlar pozitif bir yaşam sürerler (Walker, 1993 Akt. Gedik, 2010:10). Seçilmiş, düşünülerek yapılan davranış ve hareketlerimizde her zaman değer vardır. Davranışlar, duygular, fikirler, amaçlar ve araçlar, her şey toplumda değerlere göre kıyaslanır. Daha iyi, daha adil, daha doğru ve başka biçimlerde ya da tersi olarak değerlendirilir (Doğan, 2002: 253). Değerler; bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (Özgüven, 1999:367).

İnsan davranışlarını yönlendiren değerler toplumsal baskıya gerek kalmaksızın davranışa dönüşürler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı, yani dış disiplin yoluyla olur ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler aracılığıyla olur. Onurlu bir yaşam için insan davranışlarını yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Korkudan kaynaklanan disiplin, korku kaynağı ortadan kalktığı zaman kaybolur. Değerlerden kaynaklanan iç disiplin ise, değer değişmediği sürece devam eder (Cüceloğlu, 1999:155).

2.1.2. Değerlerle İlgili Kavramlar

Değerler ile başka bazı kavramlar arasında ilişkiler bulunmaktadır. Değerler, bireylerle olduğu kadar, toplumsal sistemle de ilişkilidir. Bireysel değerler, tutumlar, tercihler ve inançlar çerçevesinde, toplumsal değerler ise sosyal normlar çerçevesinde ele alınmaktadır (Özgüven, 1999:366). Bu nedenle norm, tutum ve inanç kavramları açıklanarak değerlerle ilişkilerine yer verilecektir.

2.1.2.1. Norm

Norm Latince kökenli ‘norma’ kelimesinden dönüştürülen bir kelimedir. Latince marangoz gönyesi anlamına gelen norm, düzgü, kural veya ölçü anlamına gelmektedir (Doğan, 2004: 338).

Toplum içinde yaşamlarını sürdürürken bireyler belirli kurallara ve toplumsal beklentilere uymak zorundadır (Cüceloğlu,2002:546). Sosyal hayatta insanların ve grupların tavır ve hareketleri bazı kurallara ve otoriteyi belirten standartlara göre örgütlenmiştir; bu standart ve kurallara ‘sosyal norm’ adı verilmektedir (Dönmezer, 1984:249). Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi için sosyal normları oluşturması ve gerektiğinde değiştirmesi zorunludur. Üyelerinin belirli sosyal normlara göre hareket etmeyen bir toplumu yoktur. Toplumlarda adalet, ekonomi, aile sistemleri, tüketim ve diğerleri belirli normlara göre yürür (Dönmezer,1984:250). Normlar sosyalleşme süreci içinde öğrenilir ve bireyler tarafından alışkanlık olarak sürdürülür (Özgüven, 1999:368). Davranışlarımızın altında yatan sosyal normların çoğu zaman farkında değilizdir. Bu normlar ihlal edildiği zaman farkına varırız (Cüceloğlu, 2002:547).

Değerler de normlar gibi, toplum içinde işleyen ve değerlendirmelerde kullanılan standartlardır. Bu yönden değerler soyut duygular ve ideallerdir (Dönmezer, 1984:253). Değer normu da içerir, değer temel ilke iken, norm bu temel ilkenin özel durumdaki uygulanışını belirleyen özel bir kural niteliğindedir (Özgüven, 1999:368). Başka bir deyişle, değerler davranışlara yol gösteren genel ilkeler iken, normlar, belli bir durumda insanların nasıl davranmaları gerektiği konusunda beklentilerdir. Örneğin, yurtseverlik bir değer olmasına karşın, bayrağa saygı bir normdur. Uymadığınızda bir yaptırımı vardır. Normlar bizim grup değerlerimizden çıkartılır (Bozkurt, 2004:101).

Dönmezer (1984:254) değerlerle normlar arasındaki farkları şöyle açıklamaktadır; normlar belirli şartlar içerisinde, toplum üyelerinin neleri yapıp neleri yapmayacaklarını gösterir. Değerler ise, belirli durum ve şartlardan bağımsız olan ve arzu edileni gösteren standartlardır. Çoğu zaman normlar değerleri somutlaştırır; fakat değerler normlara göre daha geneldirler. Normlar ise, değerlere göre daha belirli ve sosyal bakımdan daha emredicidirler. Ayrıca bir değer birçok belirli normun temeli olabileceği gibi bir norm da çeşitli değerlere dayanabilir. Örneğin, öğretmenin herhangi bir öğrenciye ayrıcalık tanımaması normu; eşitlik, erdem gibi değerlere aynı zamanda dayanmaktadır. Benzer şekilde Rokeach de değerler ve normları birbirinde ayıran üç özellikten bahsetmektedir. Değerler, bir davranış şeklini veya var oluşun son durumunu açıklarken, normlar sadece davranış biçimi ile ilgilidir. Değerler, özel durumları açıklarken, normlar, belirli bir durumda belirli kalıplar dahilinde davranmak için gerekli bilgileri verir. Son olarak da değerler kişisel ve içsel olgularken, normlar bireyin dış çevresi ile ilgili ortak olgulardır (Akt.Koca, 2009:83).

2.1.2.2. Tutum ve İnanç

Tutum “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir.” Tutumlar, tutumun konusu olan objeye yönelik inançlardan kaynaklanır. Tutumlarla inançlar daima birlikte bulunurlar. İnsanlar duygu ve inançlarına uygun olarak hareket etme eğilimindedirler (Özgüven, 1999:353). Tutum bir inançlar organizasyonudur (Güngör, 2010:29). İnançlar, gerçekliğin doğası hakkında ileri sürülen iddialar; yani dünya hakkında paylaşılan fikirlerdir. İnançlar, geçmişin yorumu olabileceği gibi, bugünün açıklaması veya geleceğin tahmini olabilir (Bozkurt, 2004:97).

Değer, bir inanç olması bakımından, dünyanın bir kısmıyla ilgili algı, duygu ve bilgilerimizin bir sentezi demektir. Ancak değer, inancın özel bir şekli olması nedeniyle ondan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur. Değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir. Örneğin birey için başkasına iyilik yapmanın altında, toplumsal açıdan iyi olduğu inancı, iyiliğin vicdani anlamda bir huzur sağlayacağı inancı, yardımseverliğin barışa katkı sağlayacağı inancı ve iyilik yapanların Allah tarafından takdir edileceği inancı gibi birçok inancın etkisi görülmektedir (Güngör, 2010:28). Güngör bu görüşü ile Rokeach’ın değerlerin tek bir inanca işaret ettiği düşüncesine karşı çıkmaktadır.

Rokeach değerlerin, inançlara benzer şekilde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olduğunu belirtmektedir. Bireyin bir değere sahip olduğunu belirtmek, onun bilişsel açıdan ne yaptığını bilmesi ve bildiği doğrular doğrultusunda davranışlarını sergileyerek amacına ulaşmaya çabalaması anlamına gelmektedir. Değerin duygusal boyutları olması bireyin kendisi ile ilgili olarak duyularında oluşan hislerdir. Bireyin kendisine olumlu davranışlar gösterenleri onaylaması, olumsuz davranışlar gösterenleri eleştirmesi bu boyutun bir sonucudur. Ayrıca değerler davranışlara yol gösteren arabuluculuk yapma özelliğine sahiptirler bu da davranışsal boyuttur (Akt. Koca, 2009:80). Güngör (2010:29) de Rokeach’e benzer şekilde tutumun değer gibi üç yapıcı unsuru olduğunu belirtmektedir; bilgi, duygu ve hareket. Güngör’e göre; bir insan bir değere sahip olduğu zaman; onun hem tutulacak en doğru yol olduğunu düşünür, hem o konuda duygusal davranır yani değere karşı pozitif tavır takınır, hem de o değer o bireyi belli bir yönde hareket etmeye iter.

Toplumsal açıdan önemli olan bazı objelere doğru eğilimi ya da yönelimi ifade eden tutumu toplumbilimciler, belli bir biçimde düşünme ve hareket etmeye hazır

bulunma olarak görürler (Tezcan, 1974:10). Belli bir kültürel yaşantıyı paylaşan insanların belirli ihtiyaç, istek, tutum ve davranışlarının uygun olup olmadığının belirlenmesinde kullanılabilecek ortak ölçütler olan değerler bireyin tutumunun temel yapısını oluştururlar. Değerler bağımsızlaştığı ve belirgin hale geldiği oranda, bireylerin tutum ve davranışlarında kendini gösterme olasılığı da artmaktadır (Özgüven,1999: 366-367).

Değerler üzerinde sistemli çalışmalar yapan Rokeach (1973) değerlerle tutumlar arasındaki farkları şöyle sıralamaktadır (Akt. Güngör.2010:29);

- Değer tek bir inancı yansıtırken, tutum tümü belirli bir nesne ya da duruma odaklanmış çeşitli inançların bir örüntüsünü yansıtır.
- Değer; nesnelerin ya da durumların ötesine geçerken, tutum bazı belirli nesne ya da durumlara odaklanır.
- Değer bir standart belirtirken, tutum bir standart değildir.
- Bir birey istendik davranış biçimleri ve varlığın son durumuna ilişkin öğrenilmiş inançları kadar değere sahipken, belirli nesne ve durumlarla doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaştığı kadar tutuma sahiptir.
- Bireyin kişiliğinde ve bilişsel sistemde değerler, tutumlara nazaran daha merkezi bir yerde bulunur. Bu nedenle değerler, davranışlarda olduğu gibi tutumların da belirleyicisidir.
- Motivasyonla daha yakın bir bağlantısı olan değer, tutumdan daha dinamik bir kavramdır. Tutumların motivasyonla ilgili olduğu kabul edilse bile, belirli bir tutum bir değerın kazanılmasında araç olarak görülür.
- Değerlerin topluma uyum, benliğin korunması ve bireyin kendini gerçekleştirme gibi işlevleri varken, tutumun böyle işlevlerle ilgisi sadece çıkarımlara dayanır.

2.1.3. Değerlerin Oluşumu ve İşlevleri

Değerlerin insan hayatını tüm yönleriyle etkilediği söylenebilir. Doğduğu andan itibaren bir değerler sisteminin içinde var olan insanın, topluma uyum sürecinde bazı değerleri kazandığı ve bu değerleri sürdürdüğü görülmektedir (Akbaş,2004 :46). İnsanın içinde yaşadığı toplum oluşumu bakımından soyut bir yapıdır. İlk insandan günümüze

bunun örnekleri vardır. Toplumun özünde toplumu oluşturan bireylerin ortak ilke ve kurallara uyumu vardır. Bu ilke ve kurallar toplumsal bütünlüğü, devamlılığı sağlar. Toplumlar devamlılıklarını bu öğelerin yeni nesillere aktarımı ile sağlar. Toplumu oluşturan bireylerin karşılıklı ilgisi, sevgisi, saygısı toplum olgusunun duygusal gücünü oluşturur, bu da toplumun değerini belirler (Köknel,2007;11).

“Değerler kültür ve topluma anlam veren ölçütlerdir. İnsanların üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır” (Silah,2000:322). Bu davranışların kaynağını Fichter iki şekilde açıklamaktadır: birincisi; değerlerin kaynağı dışsaldır, kişinin dışındadır. Değerli görülen tüm özellikler, bireyin içinde bulunduğu kültürden gelmektedir. Bireyin toplum içindeki sosyal statüsü, sosyal saygınlığı, kişinin sahip olduğu servetin büyüklüğünden kaynaklanan yüksek değer kişiye dışarıdan aktarılmıştır. Kişiye verilen değer kişinin kendinden dolayı değil örneğin iyi bir aileden gelmesinden, aldığı eğitiminden ya da fiziksel özelliklerinden dolayı olabilir. Yani kişinin başkalarınınca değerlendirilmesi ister birey tarafından kazanılma, ister başkaları tarafından mal edilme yoluyla olsun dışarıdan gelir. Kişi bütün bunları kontrol edemez. Çünkü bunlar kişinin tümüyle kontrol edemeyeceği değer koşulları ve ortamlarıdır. O halde değerlerin kaynağı da kişinin dışındadır (Fichter, 1996:143-144; Silah, 2000:323).

İkincisi; değerlerin kaynağı içseldir, kişiye ilişkin olan sosyal değer kaynakları da vardır. Bireyin insanlık onuru, bireye saygıyı gerektirir. Kişinin davranışlarıyla değerlendirilmesi, iyi hareketleri için ödülmesi, kötü hareketleri için eleştirilmesi kişinin toplumsal olarak değerlendirilmesinde bir temel oluşturur. Kişisel dokunulmazlık hakkı, insanlık gerçeğine dayandırılır. Bu dokunulmazlık, sorumluluk ve onur, toplumdan kaynaklanmaz ve bireye dışarıdan aktarılmaz (Fichter, 1996:143-144).

Standart olarak değerler bireyin toplum içindeki davranışlarını belirler. Bir olayla karşılaşan birey pozisyon alır ve karşılaştığı toplumsal olayları değerlendirirken ve yargılarken değerlerini kullanır. Birey değerlerine bağlı olarak bir siyasi veya dinsel ideolojiyi diğerine tercih eder ve kendini başkalarına sergiler. Değerler çatışma ve karar verme durumuyla karşılaştığında bireye danışmanlık görevi yerine getirirler. Böyle bir durum karşısında değerlerin biri değil birkaçı birden harekete geçer ve birey önceden öğrenilmiş yapıları kullanarak karar verir ve çatışmaları çözer. Değerler tek başına değil, birlikte var olurlar. Bir araya gelerek tutarlı ve sistemli kalıcı organizasyonlar oluştururlar. Değerler aynı zamanda önem sırasına göre aşamalı sınıflandırma

oluştururlar. Birey, aile ve kişisel ilişkiler için ve iş yaşamı için ayrı değer sınıflandırması yapılabilir (Rokeach Akt. Silah, 2000:326-330).

Rokeach'e göre değerler kalıtsal olmayıp öğrenme sonucu oluşurlar. Değer oluşumu çocuklukta başlar ve yaşa bağlı olarak artar. Birey aile, okul, işyeri gibi içinde bulunduğu ortamın özelliklerine uygun değerler geliştirir. Toplumsal yapı değiştiğinde değer sistemleri de değişerek yeni yapıya ayak uydurur. Toplumun sanayileşme seviyesi ve ekonomik gelişmeler sonucunda değerler geliştirmekte, eski değerleri yeniden yorumlamakta, değer sistemindeki hiyerarşi değişmektedir.

Fichter de değerlerin toplumda çeşitli işlevleri olduğunu vurgulamış ve bunları şöyle sıralamıştır (Fichter,1996:150–151);

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemine olanak verir. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
- Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir. Fakat o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.
- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler. İlgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişilerde çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.
- Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Sosyal bilimlerin aksiyomlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla buluştuğudur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru

çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekliliğini sağlayan en önemli faktörlerden biridir.

2.1.4. Değer Sınıflandırmaları

Değerler konusunda yapılan sınıflandırmalardan; Spranger, Allport, Vernon ve Lindzey, Rokeach, Erol Güngör, Schwartz ve Fichter tarafından yapılan sınıflandırmalara yer verilecektir.

En çok kabul edilen sınıflamalardan birini 1928'de Spranger yapmıştır. Bu sınıflama Allport, Vernon ve Lindzey tarafından 1951 yılında ölçeğe dönüştürülmüştür. Spranger yaptığı çalışmalar sonucunda değerleri altı grupta toplamıştır. Rokeach ise, değerleri iki grupta toplamıştır. Yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranışlar ise araç değerler olarak tanımlamıştır. Schwartz ise değerleri güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım, özyönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik olarak on farklı grupta incelemiştir. Bu on farklı grupta 56 değer bulunmaktadır (Güngör, 1998:87).

2.1.4.1 Spranger Değer Sınıflaması

Spranger altı temel değer grubu oluşturmuştur. Bunlar, Estetik, Teorik veya Bilimsel, Ekonomik, Siyasi, Sosyal ve Dini değer gruplarıdır. Bu değer sınıflamaları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu altı değer grubu aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Güngör, 2010:90);

Bilimsel Değer; Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.

Ekonomik Değer; Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini belirtir.

Estetik Değer; Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.

Sosyal Değer; Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir.

Politik Değer; Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.

Dini Değer; Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

2.1.4.2. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflaması

Spranger'den ilham alarak "Study of Values" adlı geniş çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey, değerlerin altı boyutunun olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar: estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerlerdir. (Güngör, 2010:85)

Allport, Vernon ve Lindzey'e göre; her değer boyutu kendine özgü değerler içerir. Estetik değerlerde şekil ve ahenk önemliyken; teorik değerlerde gerçekliğe ulaşmak önemlidir. Teorik değerlerde en önemli kavramlar; muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşüncedir. Amaç bilgi edinimi ve bilginin düzenlenmesidir. Ekonomik değerlerde ana kavram ise fayda olarak belirlenmiştir. Siyasi değerlerde ağırlıklı olan kavram güçtür. Gücün kazanımı ve kullanılması bu değeri benimseyen bireylerin en temel amacı olarak gözlenir. Sosyal değerlerin temeli ise sevgiye dayanmaktadır. Bu alt boyutlar, insanın varlık alanları olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre, her insanın kendine özgü kabul ettiği, önemseydiği bir veya birden çok değer vardır ve bu değerler insanın yaşamını belirler. Bir birey için önemli olan değer, bir diğeri için aynı derecede önemli olmayabilir (Akt. Turan ve Aktan, 2008: 229–230).

2.1.4.3. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach (1973), değerler üzerindeki çalışmaları sonucunda değerleri amaç ve araç değerler olarak ikiye ayırmıştır. Amaç değerler yaşamın temel amaçlarını; rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, ulusal güvenlik gibi, araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek davranış tarzlarını; hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen gibi özellikleri kapsar (Akt. Akbaş, 2004:57).

Amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezlide olabilir. Araç değerler dürüst, sevecen gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen

ahlaki değerler olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir.

Rokeach'un sınıflamasında her iki değer grubunda da 18'er tane değer bulunmaktadır (Akt. Akbaş, 2004:57). Bu değerlerden amaç değerler; aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevk değerlerinden oluşmaktadır. Araç değerler ise; bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkar, kendini kontrol eden, kibar, kendine hakim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever ve yaratıcı olma değerlerini kapsamaktadır.

2.1.4.4. Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması

Güngör (2010), Spranger, Allport, Vernon ve Lindzey'in değer sınıflamasına sadık kalarak altı değer boyutu olan estetik, teorik-ilmi-, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerlere ahlaki değer boyutunu da ekleyerek yedi değer sahası belirlemiştir.

Genellikle her davranış, belli bir değer sahası ile ilişkili görülür; örneğin iktisadi davranışın arkasında iktisadi değer bulunması kabul edilir. Güngör'e göre bu doğru olmakla birlikte, herhangi bir davranış sahasının tek bir değer sahasına göre belirlendiği söylenemez.

Çeşitli değer sahaları arasında bir uyumun olması, böylece değerler arasında bağlantı bulunduğuna göre, belli bir davranışta birden fazla değer sahası ile ilişki içinde olması beklenir (Güngör,2010:121.122). 1993 yılında "değerler psikolojisi üzerine bir araştırma; ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme" konulu profesörlük tezinde de ahlaki değer sahası ile ilgili hükümlerin diğer değer sahaları ile ne dereceye kadar ilişki içinde olduğunu araştırmıştır.

2.1.4.5 Schwartz Değer Sınıflaması

Schwartz (Demirutku, 2010:18), değeri; üç evrensel ihtiyacın bilişsel temsilleri olarak kavramsallaştırmıştır. Bunlar, bireyin biyolojik ihtiyaçları, sosyal etkileşimlerini düzenlemeyle ilgili ihtiyaçları ve toplumsal gereklilikleri yerine getirmeyle ilgili ihtiyaçlarıdır. Her birey ve grup davranışlarını açıklamak, aralarındaki eşgüdümü sağlamak ve bu davranışlarını gerekçeyleştirmek amacıyla, ilgili ihtiyaçların bilişsel temsilleri olan değerleri kullanır. Schwartz değer sınıflamasına ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı,2000:61).

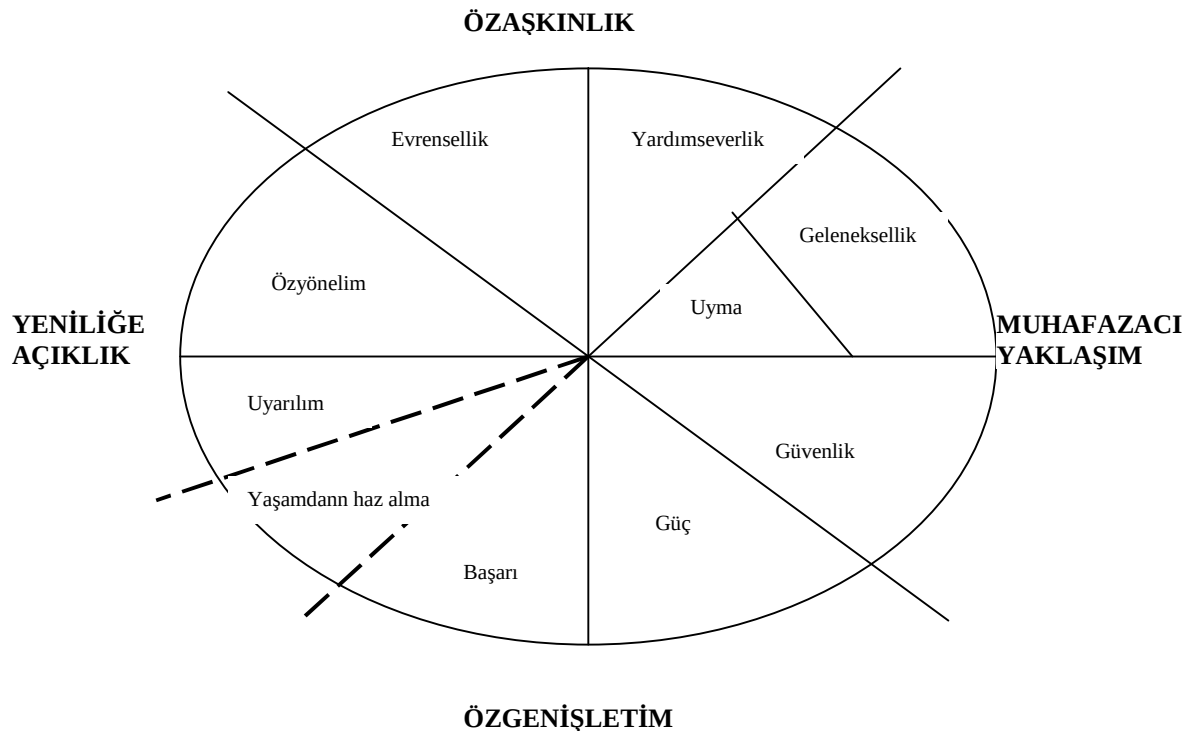
Tablo 1.
Schwartz Değer Sınıflaması

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç: Konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak zengin olmak toplumdaki görüntüyü koruyabilmek	Etkileşim Grup
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, başkaları üstünde etkili biri olmak	Etkileşim Grup
Yasamdan Haz Alma: Kişinin kendisi için keyif duyması	Bireysel zevk ve hazza yönelim	Organizma
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı,	Cesur olmak. Değişken bir hayat yaşamak. Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
Özyönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak. Merak duyabilmek. Özgür olmak. Kendi amaçlarını seçebilmek. Bağımsız olmak	Organizma Etkileşim
Evrensellik: Anlayışlılık, hoşgörü, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.	Açık fikirli olmak. Erdemli olmak. toplumsal adalet, eşitlik ve dünyada barış istemek. Güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak. Çevreyi korumak.	Grup Organizma
Yardımseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak. Dürüst olmak. Bağışlayıcı olmak. Sadık olmak. Sorumluluk sahibi olmak.	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak. Dindar olmak. Hayatın getirdiklerini kabullenmek. Geleneklere saygılı olmak. İlmli olmak	Grup
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık. İtaatkar olmak. Anne-babaya ve yaşlılara değer vermek. Kendini denetleyebilmek.	Etkileşim Grup
Güvenlik: Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik. Toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak. Aile güvenliği. İyiliğe karşılık vermek.	Organizma Etkileşim Grup
<i>Organizma:</i> biyolojik ihtiyaçlar. <i>Etkileşim:</i> uyumlu bir toplumsal etkileşim. <i>Grup:</i> grupların sorunsuz işlev göstermesi, varlığını sürdürebilmesi		

Schwartz tablodan da anlaşılacağı gibi birbirine benzer veya farklı güdüsel altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir süreklilik gösteren on değer tipi kurgulanmıştır. Bu değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır. Birincisi yatay boyut; güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, öz yönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkincisi olan dikey boyutta ise; evrensellik ve yardımseverlik değer tipleri öz aşkınlık, güç ve başarı ise öz genişletim olarak isimlendirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtcıbaşı, 2000:62).

Güdüsel altyapısı uyumlu olan değer tipleri birbirlerine komşu alanlar halinde dizilirken, güdüsel altyapısı çatışmalı olan değer tipleri, birbirlerine zıt kutuplardaki alanlar olarak konumlanmaktadır. Bütün uyumluluklar ve zıtlıklara göre konumlanan on değer tipi çembersel bir dizilim oluşturmaktadır. Aşağıdaki şekilde çembersel dizilim görülmektedir (Kuşdil ve Kağıtcıbaşı, 2000:62).

Şekil 1. Schwartz Değer Kuramı'ndaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model



On değer tipi iki temel güdüsel çatışma ekseninde yer almaktadır. Birinci eksenin bir kutbunda bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini içeren Uyarılım ve Özyönelim değer tipleri konumlanmıştır. Karşı kutupta

ise bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlanması, bireysel ve toplumsal istikrarın korunması yönelimini içeren Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik değerleri yer almaktadır. Bu iki kutup, Yeniliğe Açıklık Muhafazacılık boyutunu tanımlamaktadır. İkinci eksen ise, bireysel başarı ve baskınlık güdüsünü yönlendiren Güç ve Başarı değerlerinin, yakın olunan başkaları, dış gruplardaki kişiler ile doğanın esenliği yönelimini ifade eden Evrensellik ve İyilikseverlik değerlerinin çatışması üzerine kurulan Özgenişletim-Özaşkınlık boyutudur. Yaşamdan haz alma değerlerinin ise hem Yeniliğe Açıklık hem de Özgenişletim kutuplarındaki değer tipleri ile ortak güdülerini temsil ettiği ve her iki değer tipi grubuyla da ilişkili olduğu öngörülmüştür (Sümer ve Demirutku, 2010:19; Kuşdil ve Kagitcibaşı, 2000:63).

Dairenin çeperi üzerinde birbirinin karşısında yer alan tiplerin çeliştikleri, birbirlerine yakın olarak yer alan tiplerin ise uyumlu oldukları öngörülmektedir. Ayrıca, Schwartz, kuramındaki değer tiplerinin güdüselleştirmeden bir süreklilik sergilediklerini; dolayısıyla da, yapı içerisinde birbirine yakın konumdaki değer tiplerinin tutumlar, davranışlar gibi herhangi bir dış değişkenle gösterdikleri ilişkilerin de benzer olacağını ileri sürmektedir. Örneğin, bir dış değişken olarak ele alındığında muhafazakarlığın özyönelim, uyarılım ve yaşamdan haz alma değer tipleriyle düşük; güvenlik, gelenek ve uyma tipleriyle de yüksek korelasyonlar sergilemesi beklenebilir. Dolayısıyla, değer tiplerinin ortaya koyduğu dairesel yapı üzerinde, 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, muhafazakarlığın en yüksek ilişki gösterdiği değer tipinin geleneksellik, en düşük ilişki sergilediği tipin de yaşamdan haz alma olduğunu varsayarsak, bir taraftan yardımseverlik tipinden uyarılım'a; diğer taraftan da, güvenlik tipinden başarı'ya doğru azalan ilişkiler öngörülebilmektedir (Kuşdil ve Kagitcibaşı, 2000:62).

2.1.4.6. Fichter Değer Sınıflaması

Fichter (1996:148)'e göre; “sosyal değerler toplumun tabaklaşma sistemine olduğu kadar davranış örüntülerine, sosyal rollere ve sosyal süreçlere de yakından bağlıdır”. Fichter, değerleri sosyal kişilik, toplum ve kültür gibi iç içe ve çakışık olan üç bakış açısından sınıflandırmıştır. Bunlar (Fichter, 1996:148-149);

Zorlayıcılık derecesine göre sınıflama; değerler sosyal kişiliği etkileme derecesine göre düzenlenmiştir. Bir uçta kişinin bilinçli olarak kabul ettiği içselleştirilmiş, moral açısından en güçlü değerler bulunur. En kesin ve katı emirler yer alır. Toplum bireylere bu değerlere kişinin rızasını sağlamak için çabalar ve kişi de bu değerlere uymadığında suçluluk duygusu yaşar. Diğer uçta davranışın moral niteliği vurgulanmamıştır. Kişiler bu değerlere çoğu zaman inançları nedeniyle değil alışkanlıkları nedeniyle uyarlar.

Süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde sınıflama; kişi ve gruplar arasında işbirliği kurulmasında bazı değerler, diğerlerinden daha önemlidir. Bu temeldeki en yüksek değerler toplumun sürekliliği ve kamu refahı için neyin istendiğine ve hatta neyin önemli olduğuna işaret ederler.

Kurumsal işleve göre sınıflama; Genellikle değerleri dini, siyasal, ekonomik ve benzeri açılardan ayırırız. Bir toplumdaki değerlerin sistematik analizi sonunda, her temel kurumda kullanılagelen bir değer dizisinin varlığı belirlenebilir. Örneğin; aile kurumunda aile bireyleri uymaları gereken temel değerleri bilirler. Kişiler siyaset ve ekonomi gruplarında da belirli sosyal değerlerle yönlendirilirler. Kurumsal değerler, kabul edilmiş olan kurumsal yapıyı güçlendirir.

2.1.5 Değerler ve Eğitim

Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olan eğitim yoluyla kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla insanın kişiliği farklılaşır (Fidan ve Erden,199-:18–23). Aile ve okulda olduğu kadar, bu kurumların dışında da devam eden bir süreç olarak eğitim tüm toplumun bir etkinliği olarak tanımlanabilir.

Eğitim toplumda gerçekleşen, toplum tarafından etkilenen ve biçimlenen, toplumu etkileyen ve biçimlendiren, toplum değiştikçe değişen ve değiştiği oranda toplumu da değiştiren bir süreçtir (Küçükahmet ve diğerleri,2000:67). Eğitimde başlatılan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını değişme yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda meydana gelen değişmelerin etkisinde kalmaktadır (Tezcan, 1996:203). Bu nedendir ki, ülkeyi yeni değerler dünyasına sancısız ve sıkıntısız katacak önemli bir araç olan eğitimin, bu işlevi gereği gibi yerine

getirmesi için yeni değerlere uyum çabası kadar değer üretiminde de öncelik alması gerekir (Doğan, 2004:30).

Ruyter'a göre (2002); değerler, günlük alternatif etkinliklerden öğrenilebileceği gibi okullarda sistemli bir şekilde de verilebilir. Eğitim ile öğrenci değerleri ve öğrencilerin kişilikleri olgunlaşır, toplumsal dokuya uygun hale gelir. Öğretmen ve ebeveynler eğitimin çocuklar üzerindeki etkisinin bilincine vararak, onların eğitimlerinde değerlerinin de eğitileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Akt. Gedik, 2010:22). Okulların önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004:29).

Eğitim, bireylerin davranışlarında değişiklikler oluşturma sürecidir. Bu süreçte insan davranışlarının değiştirilmesi, davranış oluşturma veya davranışa yönlendirme hedeflenmektedir. Dolayısıyla eğitim yoluyla bireye yeni bir davranış kazandırılabilir, verilen bir davranış değiştirilebilir ya da geliştirilebilir. Eğitim amaç, içerik ve süreçler açısından davranışlar üzerinde durmakta ve bireyin toplum dokusuna uyumunu amaçlamaktadır. Bireyin uyum sağlaması gereken değerler; kazanılması istenen ve gerçek değerler olarak düşünülmelidir. Bir toplumun genel olarak davranış ve değer normları o toplumun gerçek tercihlerini gösterir. Bununla birlikte, dinamik bir toplum, bireylerde bazı hayati ideal ve isteklerin gelişmesini sağlayabilir. Planlı eğitim, bir taraftan bireyin, toplumun değer normlarına uyum sağlamasına yardım ederken, diğer taraftan da bireylerin istek ve ideallerini, toplumu olumlu geliştirmeye yönlerecek şekilde olumlu davranışlar olarak düzenler (Varış, 1996:57).

Planlı eğitim faaliyetleriyle öğrencilere kazandırılacak değerler ile öğrencilerin toplumsal hayata uyumu kolaylaştırılabilir. Toplumsal kurum olarak okullar, değerler boyutunda amaçlar belirlememiş olsa bile örtük program ile okulun atmosferi, disiplin anlayışı, öğretmenlerin beklentiler gibi yapılar, değer öğretir veya öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunur (Akbaş, 2004:30). Okulda uygulanan açık programlar, öğrencilerin istenilen düzeyde gelişmesinde yeterli görülmemektedir. Okulun örtük programının da geliştirilmesi, böylece açık programda kendini tam olarak bulamayan değerlerin öğrenciye aktarımının etkili biçimde yapılması sağlanacaktır (Sarı, 2007:9). Genelde okullarda okutulan derslerin programını hazırlamaya önem verilirken ders dışı etkinlikler için herhangi bir program çalışması yapılmamaktadır. Öğrencilerin toplumsal

hayata uyumunu sağlamada örtük programlar, bazı durumlarda öğretim programları kadar etkili olmaktadır (Demirel, 2008:6–7).

Eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde verilmiştir. Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru, “Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, benim işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır?” sorusudur (Gudmundsdottir, Akt. Akbaba-Altun, 2003:10).

Eğitimin amaçlarından biri olan toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarım; hazırlanan programlar yoluyla açık veya kapalı şekilde gerçekleştirilmektedir. Burada eğitimciler; programların hazırlanmasında ve bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle hangi değerlerin veya değerler sisteminin aktarılacağı, ne şekilde aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekleştirirken nasıl davranacağı belli etik ilkelere bağlanmalı ve eğitimciler bu etik ilkeleri içselleştirmelidirler (Akbaba-Altun, 2003:10).

2.1.6. Değerler Ve Öğretmen

Eğitim tarihi bir oluşum içinde sosyal bir kurum halinde gelişmiştir ve bugün en açık haliyle kendini okul sistemi ile göstermektedir. Okul sistemleri, toplumsal bütünleşmenin ve kaynaşmanın bir aracıdır. Öğrencilere toplumsal kurallar, değerler ve sosyal rolleri sistemli olarak burada öğretilir (Ergün, 1994: 95–144). Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Bu açıdan bakıldığında akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi okulların temel iki amacı olarak ifade edilebilir (Ekşi, 2003:79). Okulların bu amaçlarına ulaşabilmesinde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Okullarda en önemli sorumluluğun öğretmene ait olduğu söylenebilir. Öğretmenler, bir toplumun geleceği olan öğrencilerde bilgi, beceri, tutum, değer ve davranış değişikliklerinin oluşumunda ve gelişiminde etkilidir.

İnsanın hayatına yön veren ve aynı zamanda bir toplumun normlarını da tutarlı bir sistem halinde bütünleştirmesine yardımcı olan değerlerin kazanılmasında eğitim ve eğitim kurumları önemli bir yere sahiptir. Eğitim ve öğretim amaçları ile öğrencilerin tutumları, normları ve değerleri arasındaki çelişkiler, öğrenme ve başarıyı olumsuz

yönde etkilemektedirler. Ayrıca, öğrencinin karakter bütünlülüğünün sağlanmasını da engellemektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin değerleri ile ilgilidirler. Bireylerin değer ve tutumlarının, geniş ölçüde grup standartları tarafından belirlenmesi nedeniyle öğretmenler öğrencilerde ortak tutum ve değerlerin geliştirilmesine önem vermelidir (Ünal, 1981:2). Toplumsal normların ve değerlerin geliştirilmesi, yeni nesillere aktarılması okullarda uygulanan programlarla sağlanır.

Okullarda öğretim programlarının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bir öğrencinin okul hayatındaki en önemli öğenin öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, eğitim sürecinin hem düzenleyicisi hem de bu sürecin bir parçasıdır. Öğretmen derste sadece görevli olduğu içeriği öğretmekle kalmamakta aynı zamanda öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal yönünü de etkilemektedir (Akbaş, 2004:90).

Öğretmenlerin sınıfta değer öğretiminden kaçınması mümkün değildir. Çünkü öğretmenler sınıfta söyler, yapar, çalışır ve tartışırlar. Bu etkinlikler sırasında davranışlarıyla rehber olurlar ve standart değerlerini yansıtır. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler öğretmenlerinin neyi önemli, neyi değerli bulduğunu ve kendilerine saygılı olup olmadığını görürler (Welton ve Mallan, 1999, Akt. Akbaş, 2004:90–91). Eğitimin özü olan davranış yönlendirme, belirleme ve değiştirme büyük oranda insanlar arası iletişim ve etkileşime dayandığından (Ergün, 1994:180), bu süreçte öğrencilerin, öğretmenlerin sahip oldukları değerlerden etkilenmemelerini düşünmek zor görünmektedir.

Öğretmenler okulda ve okul dışında davranışlarıyla öğrencilere model olmaktadır. Öğrencilerin öğretmen davranışlarından özellikle ilköğretimde etkilendikleri, öğretmenlerine benzer davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilere iyi model olmaları yeterli değildir, aynı zamanda doğru davranış ve kararların neden doğru olduğu da açıklanmalıdır. Öğretmenler bu şekilde davranmalıdırlar çünkü öğretmenlerin model olmaktan kaçış yolu yoktur. Öğretmenlerin söylediğini yap yaptığını yapma sözü, değerlerin öğretilmesinde etkili bir yöntem değildir (Gordon, 1998, Akt. Akbaş, 2004:93).

Öğretmen, eğitim kurumlarının asıl faktörüdür. Okulda değerlerin aktarılmasında ve öğrencilerin kendi değerlerini seçmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin kişisel özellikleri bu nedenle önemlidir. Tezcan (1996:338) öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerini şöyle sıralamıştır;

- Mantıklı ve dengeli olma; öğrenciler tutarsız davranan öğretmenlere saygılarını kaybederler.

- İçten ve neşeli olma; öğretmen öğrencilerle ilişkilerinde ve derslerde içten olmalı, inanmadığı düşünceleri savunmamalı, sözleri ile davranışları tutarlı olmalı.
- Kendini sevdirmeme, arkadaşça davranma.
- Düşünce, inanış ve davranışlarında dürüst olma.
- İnsanları tanıma ve değerlendirmede yeterli olma; öğretmen duygusallığa kapılmamalıdır. Duygusal yaklaşan öğretmen değerlendirmede hata yapar ve öğrenciler arasında ayırım yapar.
- Kendini yenileme ve geliştirme.
- Kendi kişilik sorunlarını çözümlemiş olma.

Bu özelliklere sahip öğretmenler öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirirler. Gorrison’a göre ise okullarda değer öğretiminde başarılı olmak için öğretmen aşağıdaki özellikleri taşımalıdır (Akt. Akbaş,2004:94).

- Öğretmen, açık bir şekilde tanımlanmış değerlere sahip olmalıdır.
- Öğretmenin değerleri birbiriyle uyumlu olmalıdır.
- Bütün öğrencilerin değerlerine saygı duymalıdır.
- Değerlerin özlü sözler ve kurallardan çok örneklerle öğrenildiğini bilmelidir.
- Değer kalıplarını içine alan bir öğrenme durumunun, tüm öğrencileri aynı şekilde etkilemeyeceğini düşünmelidir.
- Değer sistemlerinin gelişiminde öğrenme sürecinin rolünü anlamalıdır.
- Ergen, çevrenin ve kalıtımın karşılıklı ilişkisinin dinamik bir ürünü olarak kabul edilmelidir.

ÖYEGM de, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve oldukça geniş katılımlı çalışmalar sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni hazırlamış, bu çalışma Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanarak bir kitapçık olarak basılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 6 ana yeterlik;

1. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğretme ve öğrenme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri

6. Program ve içerik bilgisidir.

Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim ile ilgili alt yeterlikler şu şekilde ifade edilmiştir;

Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim; Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Özdeğerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb) izleyerek bunlara uygun davranır (MEB, 2006:25).

Oluşturulan bu öğretmen yeterliklerini öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, göreve yeni atanacak öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerinin tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir (MEB, 2006).

Toplumun bütünleşmesi, devamlılığının sağlanmasında ortak duygu, düşünce ve değerlerin olması önemlidir. Bu duygu, düşünce ve değerlerin yeni nesillere aktarılmasında öğretmenin önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin yukarıda belirtilen değerlere sahip olması bu açıdan oldukça önemli görülmektedir.

2.1.7. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme

Türk eğitim tarihine bakıldığında, köklü bir eğitim geleneğine sahip olan milletimizin, öğretmen yetiştirmede de zengin tecrübeler yaşadığı görülmektedir (Duman, 2008:31). Türkiye örgün eğitim tarihi boyunca kendi eğitim kurumlarını kuran ve bunlara kendisi öğretmen yetiştiren bir ülkedir (Ergün, 2012). Ülkemizdeki öğretmen yetiştirmede yaşanan gelişmeler, Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet sonrası dönemde öğretmen yetiştirme olarak ele alınarak incelenmiştir.

2.1.7.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet öncesi dönemde din ve eğitim iç içe geçmiş durumdaydı. Ağırlık merkezi dini eğitime dayanan bir sistem yani medrese sistemi vardı. Her ne kadar dini eğitim yanında günlük yaşantının gerektirdiği bilgilere yer veriliyorsa da, ne onun ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinde ne de kendi içinde bulundurduğu diğer bölümlerinde, dünyevi ihtiyaçlarını ön plana alan insan yetiştirme amacı yoktu. (Koçer,1992; 5). Buna bağlı olarak da bu dönemde öğretmen ağırlık merkezi din öğretimi olan okulların istediği bir öğretmendi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1992:6). Fatih Sultan Mehmet döneminde İstanbul'daki Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde öğretmen yetiştirmeye yönelik bir program uygulandığı belirlenmiş olsa da bugünkü anlamda öğretmen yetiştirmenin tarihi Tanzimat dönemine dayanır (Akyüz, 2009:92).

Bu bölümde Osmanlı klasik döneminden günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi incelenmiştir.

2.1.7.1.1. Osmanlı Klasik Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1453-1773)

Fatih Sultan Mehmet Eyüp ve Ayasofya'da açtığı iki medresede sıbyan okullarında öğretmenlik yapacak olanlar için, ayrı dersler koydurmuş ve bu dersleri görmeyenlerin sıbyan okullarında öğretmenlik yapamayacaklarını belirtmiştir (Koçer,1992;7). Bu derslerin içinde; Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi gibi dersler yer alırken, Fıkıh gibi medreselerin en temel ve zor derslerinden biri yer almıyordu. Bu durum Türk ve dünya öğretmen yetiştirme tarihinde özgün ve önemli bir uygulamadır (Akyüz, 2003; 49). Ancak zamanla bu uygulama bozulmuş ve sonraları sıbyan okullarında öğretmen olabilmek için medreselerden diploma almak yeterli görülmüştür. Daha sonraları sıbyan okulu öğretmenliği daha basit kurallara dayandırılmış ve öğretmen olabilmek için, cami imamı veya müezzin olmak, biraz okuryazar olmak, orta yaşlı ve ağırbaşlı olmak yeterli görülmüştür. Ölen bir öğretmenin uygun nitelikleri taşıyan oğlu ve bazı hafız ve okumuş kadınlar da sıbyan okullarında öğretmenlik yapabilmişlerdir (Akyüz, 2009: 94–96; Koçer, 1992:7).

Osmanlı klasik döneminde medrese öğretmeni yani müderris ataması uygulamalarında 16. yüzyıl ortalarına kadar mülazemet yöntemi uygulanmaktaydı. Bu yöntemde; yüksek düzeyde medrese bitirdikten sonra atama sırası bekleniyor ve bu süre

içerisinde bir müderrisin yanında ve danışmanlığında yardımcı olarak çalışmaya devam ediliyor ayrıca atama sırasında başka adaylar varsa yapılacak sınavı başarmak gerekiyordu. Bununla birlikte önce en alt düzeyde bir medreseye, zamanla yükselip daha üst düzeydeki medreselere atama yapılmaktaydı. 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra medreselerin bozulduğu dönemde ise bu uygulamaların terk edildiği yerine kayırma yoluyla bilgisiz ve yeteneksiz kişilerin müderris olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dönemde devlet adamları ve nüfuzlu kişilerin yeni doğan çocuklarına müderris unvanı verilerek medresede görevli gösterilmekteydi. Bu uygulamaya, alay için, beşik uleması deniliyordu (Akyüz, 2009;83).

Esas olarak Hristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukları iyi ve güvenilir devlet adamı ve asker yapma amacını güden Enderun Mektebi, sarayın içinde padişaha bağlı ve Osmanlı Devletinde ileri bir eğitim kurumuydu (Akyüz, 2009: 94; Koçer, 1992: 15). Bu okula padişah, istediği en değerli öğretmenleri, sanatçıları atayabiliyordu (Akyüz, 2003: 50).

2.1.7.1.2. Eğitimde İlk Yenileşme Hareketleri Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1776-1739)

Osmanlı Devleti, savaşlarda yaşanan yenilgileri öncelikle askeri alanda Avrupa'dan geri kalmış olmalarına bağlamış ve önce askeri alanda yenileşmeye girişmişlerdir. Yenilgiler nedeniyle askeri eğitim-öğretimde yenileşmelere gidilmesine medreselerin bir şey diyemeyecek olması da önce bu alanda çalışılmasını kolaylaştırmıştır. 1734'te kısa ömürlü bir askeri okul olan Hendeshane, 1776'da Askeri Deniz Okulu yani Mühendishane-i Bahri Humayun açılmıştır. Askeri eğitimle başlayan bu yenileşmeleri ve özellikle Askeri Deniz Okulu'nun açılışını yeni bir dönemin başlangıcı saymak uygun olacaktır (Akyüz, 2009:143–144).

18 Kasım1773'de Deniz subayı ve mühendisler yetiştirmek için Kasımpaşa'da açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun okulunun ilk öğretmeni Cezayirli, Batı dillerini bilen, usta bir denizciydi. Daha sonraları bu okula Fransız öğretmenler de getirildi. Osmanlıların Batılılaşma eğiliminden rahatsız olan Ruslar'ın Fransızlara baskısı sonucu, Fransızlar okula gönderdikleri öğretmenleri geri çekmek zorunda kaldılar. Daha sonraları bu okula İsveç'ten ve Londra'dan yeni öğretmenler ve teknisyenler getirildi (Koçer, 1992: 25-26; Akyüz, 2009:144).

1795'te Mühendishane-i Berri Humayun III. Selim tarafında açtırıldı. Askeri Kara Okulu olan bu okulun ilk hocaları Batı dillerini, pozitif bilimleri iyi bilen dönemin en erdemli hocalarıydı (Akyüz, 2009:145). Fransızca zorunlu ders olarak, Fransız öğretmen tarafından okutulmaktaydı (Koçer,1992:32). Bu dönemde açılan diğer askeri okullar; tıp ve cerrahlık öğretimi yapan, Müslümanlardan tabip ve cerrah yetiştirmeyi amaçlayan askeri okul olan Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure (1827), çağına göre ileri bir öğretim kurumu haline gelmiş olan Mekteb-i Fünun-ı Harbiye (1834) ile Mızıka-ı Hümayun Mektebi'dir (Akyüz,2009:144-147). Bu okullara da yurt dışından çağrılan öğretmenler, uzmanlar atanabildiği gibi, yurt içinde deneyimli, bilgili öğretmen ve ustalar da görevlendirilmiştir (Akyüz,2003:50). Ayrıca Avrupa'da öğrenimlerini tamamlayarak gelen öğretmenler de öğretim kadrosunda yer almışlardır (Koçer,1992:38).

Yenileşme döneminde ilk sivil okulların açılışı bu dönemin sonuna rastlamaktadır. Daha önce açıklandığı gibi bu dönemde çocuklara dini eğitim verilmekte idi. Bu durum yabancı dile yer vermiş olan yüksek askeri okullara öğrenci hazırlamak için orta öğretim kuruluşlarına ihtiyaç duyulmasına neden oldu. Gerek bu okullara öğrenci hazırlamak, gerekse iyi memur yetiştirmek amacıyla padişah tarafından rüşd çağındaki çocukların devam edeceği okul anlamına gelen Rüşdiye okulları 1839'da açıldı (Koçer,1992:40). Mekteb-i Maarif-i Adliye açılan Rüşdiyelerin ilkidir ve özellikle sivil memur yetiştirmeyi amaçlayan bir okuldur. Rüşdiye düzeyinde olan ve gerek halka gerek memur olacıklara yanlışsız yazı yazabilme, bir konuyu kaleme alabilme öğretimi yapmak üzere kurulmuş olan Mekteb-i Ulum-i Edebiye açılan diğer sivil okuldur (Koçer, 1992:43; Akyüz,2009:148-149). Bu okullarda dönemin ünlü devlet ve fikir adamları da öğretmenlik yapmıştır (Koçer,1992:45).

2.1.7.1.3. Tanzimat Dönemi (1839-1878)

Osmanlı devleti Selçuklulardan kalan mektep-medrese sistemini kuruluş ve yükseliş döneminde geliştirmiş ve yükseltmiştir. Bu kurumlar zaman içinde kendilerini yenileyemedikleri için yeni okullara ihtiyaç duyulmuştur. 18. yüzyılda başlatılan batılılaşma ve modernleşme çalışmaları içinde, amaç ve fonksiyonları bakımından geleneksel Osmanlı eğitim kurumlarından farklı olan yeni okullar açılmıştır (Duman, 2008:31). Batı tarzı eğitim veren bu okulların sayılarının artmasıyla bu okullara

öğretmen yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu ihtiyacın giderilmesi için, Avrupa'daki gibi öğretmen okulunun kurulması düşünülmüş, bu amaçla 16 Mart 1848'de İstanbul'da "Darülmuallimin-i Rüşdi" adıyla öğretmen okulu açılmıştır.

Başta ortaöğretimin ilk kademesi durumunda bulunan Rüştîyeler olmak üzere tüm okulların öğretmen ihtiyacını gidermek için "Darülmuallimin-i Rüşdi" adıyla açılan bu okul, Maarif Vekaletine bağlıydı ve erkek öğrenciler alınmaktaydı (Akyüz, 2009:177). İlk Müdürü Ahmet Cevdet Efendi 1 Mayıs 1851 tarihli olarak bir Darülmuallimin Nizamnamesi hazırlamış ve uygulamıştır. Bu nizamnamede yer Türkiye'de çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme tarihinde oldukça önemli ve günümüzde bile bizi düşündüren önemli ilkeler yer almaktadır. Öğretmenlerin yalnızca Darülmuallimin'de yetiştirilmesi ve bu okulun mezunlarından atanması, öğretmen adaylarının sınavla seçilmesi, öğretmen yetiştirmede niteliğin önde gelmesi ve bu nedenle öğrenci sayısının az olması, öğretmen adayı öğrencilerinin kendilerini tamamen derse verebilmeleri için devlet tarafından dolgun burs verilmesi bu ilkelerden bazılarıdır. Ayrıca boşalan bir Rüşdiye öğretmenliğini kabul etmeyen mezunun elinden diplomasının geri alınacak olması ve kendisine bir daha öğretmenlik ya da eğitimde bir görev verilmeyecek olması da önemli ilkelerden biridir (Akyüz,2003:50-51). Öğretim süresi 3 yıl olan Darülmuallimin'in açılışını takip eden 20 yıl içinde ne Darülmualliminde ne de bunun dışında öğretmen yetiştirme konusunda yeni bir hareket görülmemiş, Darülmuallimin 1868'e kadar ilk kurulduğu şekli ile devam etmiştir (Koçer, 1992:56).

"İptidai Mektep" de denilen Sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimi Sıbyan adında İstanbul'da bir öğretmen okulu kurulmuştur. Sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmuallimin-i Sıbyan'ın öğretim süresi başlangıçta bir yıldır. 1874 yılında, İstanbul Darülmuallimin-i Sıbyan şubesinin öğretim süresi 2 yıl olarak belirlenmiştir. Bu okulun açılışı, ülkenin dört bir tarafına yayılması ve on binlerce sıbyan mektebine öğretmen yetiştirecek olması nedeniyle, Darülmuallimin-i Rüşdi'nin açılışından daha önemliydi (Duman, 2008:32).

Tanzimat döneminde yapılan yenileşme hareketlerinin belli bir plana bağlanarak devlet politikası haline getirebilmek amacıyla 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi çıkarılmıştır (Duman, 2008:32). Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile öğretmen okulları ve onların programları konusunda çok ayrıntılı hükümler getirilmiştir. (Akyüz, 2009). Batılılaşma devrinin başlangıcından beri parça parça yapılan Maarif Islahatı böylece bir Nizamnameye bağlanıp, teşkilandırılmış ve Maarif, medrese

düzeninin aksine, tam bir devlet işi olarak ele alınmıştır (Koçer,1992:83). Nizamnamenin 63.maddesine göre, öğretmen okulundan mezun olanlar, yapılacak öğretmen atamalarında, diğerlerine tercih edileceklerdi. Bu, öğretmen okulu açılmasından sonra, öğretmenliğin ayrı bir “meslek” olarak ilk kez tanınması anlamına geliyordu (Binbaşoğlu, 1995:13).

Nizamname ile daha önce açılan Darülmuallimin-i Rüşdi ve Darülmuallimin-i Sıbyan okullarına Büyük Darülmuallimin ile Darülmuallimat adlarında iki yeni öğretmen okulu daha eklendi.

1870’te İstanbul’da açılan Darülmuallimat, yani kız öğretmen okulunun amacı; 1859 yılından itibaren açılmasına başlanan ve sayıları giderek artan kız rüştiyeleri ve sıbyan okullarının kadın öğretmen ihtiyacını karşılamaktır. Büyük Darülmuallimin ve bünyesinde yer alacak olan üç bölüm ile de, rüştiye, idadiye ve sultaniye okullarına öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır (Duman, 2008:32). 1875 tarihinde, askeri okullar için sivil öğretmenler yetiştirmek amacıyla “Menşei Muallimin” açılmış (Küçükahmet, 1976:12), Nizamnamede açılması tasarlanan Büyük Darülmuallimini ise, 1877’de sadece İdadi Şubesi açılarak, Darülmuallimin-i Rüşdi ile birlikte bir müdürün idaresinde birleştirilmiş, fakat fazla yaşamayarak 1880’de kapatılmıştır (Duman,2008:32). Darülmuallimin 29 Mayıs 1891 tarihinde, iki yıllık İptidaiye, üç yıllık Rüşdiye ve üç yıllık Âliye şubeleri olarak yeniden düzenlenmiş ve Âliye şubesi Fen ve Edebiyat kısımlarına ayrılarak 3 Kasım 1891 tarihinde açılmıştır (Gelişli, 2004:3). Bu üç bölümden oluşan okula Darülmuallimîn-i Âliye ismi verilmiştir. 1894-95 ders yılında Darülmuallimîn-i Âliye’nin, Âli kısmının fen ve edebiyat bölümleri birleştirilmiştir. Beş yıl bu şekilde eğitim veren okul, 1901 yılında tekrar Fen ve Edebiyat Koluna ayrılmıştır (Gelişli, 2004:4). Ortaöğretim kurumu olan idadi ve sultanilere öğretmen yetiştirme işi, Darülmuallimîn-i Âliye’nin açılması ile başlamış, böylece her kademedeki okullar için öğretmen yetiştiren kurumlar açılmış oldu (Duman, 2008:32).

2.1.7.1.4. Mutlakiyet Dönemi (1878-1908)

1890’ların başlarında bazı illerdeki Öğretmen Okullarında imamlar ve öğretmenler için kurslar açılarak onlara yeni öğretim yöntemleri öğretilerek bir anlamda hizmetiçi eğitime ilişkin girişimlerde bulunulmuştur (Akyüz,2003;54).

Bu dönemde 1898 ve 1900’de bazı ilkeler getirilmiştir. 1898’de getirilen ilkelerden; iyi ahlak ve davranış sahibi olmak, öğretim görevinden başka bir memuriyet ve iş yapmamak, okutacağı derse bağlılık öğretmenlik mesleğine giriş şartları olarak yer almaktadır. Ayrıca öğretmen atamalarında Öğretmen Okulu mezunlarının öncelik hakkı olması ve İstanbul Erkek Öğretmen Okulunu bitirenlerin okullarda öğretmenlerin yanında en az altı ay uygulama aldıktan sonra atanmaları da diğer ilkelerdir. 1900’de getirilen bir ilke ile de; İstanbul Öğretmen Okulu’nu bitirenlerin önce öğretmen olarak atanmaları, meslekte 5 yıl hizmet verdikten sonra lise ya da İl Milli Eğitim Müdürü olarak atanabilme hakkı kazanmaları sağlanmıştır (Akyüz,2003;54-55).

2.1.7.1.5. II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918)

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusunda yeni görüşlerin ortaya atıldığı, tartışıldığı hatta bir kısmının uygulandığı dönem II. Meşrutiyet dönemi olmuştur (Duman,1991:17). On yıl süren bu dönemde öğretmen yetiştirme konusunda ileri sürülen yeni görüşler ve başlatılan uygulamalar şöyle özetlenebilir;

- Öğretmen okulunu medrese etkisinden kurtarmak ve öğretimin kalitesini yükseltmek için öğretim süresi iki yıldan üç yıla çıkarılarak, eğitim programı yeniden düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin uygulama yapması için öğretmen okulu içine bir uygulama okulu açılmıştır.
- İlkokul öğretmeni ihtiyacını giderebilmek için “ehliyetnameli öğretmen”lik uygulaması getirilmiştir (Duman,1991:18). Bu uygulama ile okuma yazma bilenlere öğretmenlik ehliyetnamesi verilecektir (Akyüz,2003:55).

1913 yılında yayımlanan “Tedrisat-ı İptidai Kanun-ı Muvakkatı” ile okul öncesi eğitim alanında çalışmalara başlandı. Bu yasada adı geçen “Ana Mektepleri”ne öğretmen yetiştirmek üzere 1915 yılında İstanbul Darü’l-muallimat’ına bağlı, öğretim süresi bir yıl olan bir öğretmen okulu açılmıştır. 1919 yılında, ihtiyaçtan fazla anaokulu öğretmeni yetiştirdiği gerekçesiyle kapatılan bu okulun programı çocuklara küçük yaştan başlanarak iyi bir dini eğitim verecek öğretmenleri yetiştirmektir (MEB,1992:9, Öztürk,1998:54).

1913 ve 1915 tarihlerinde çıkarılan Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnameleriyle öğretmen okullarının yapısı yeniden düzenlenmiş ve bu okullara yeni

bölümler eklenmiştir. Anaokulu öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, sanat okulları için atelye ve meslek dersleri öğretmeni, kız ve erkek öğretmen okulları için öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmek için açılması öngörülen bölümlerden bazıları açılmış, ancak hiç biri süreklilik gösterememiştir.

1915 öğretmen okulu nizamnamesinin bir hükmünde sultanilerde yani liselerde parasız okuyan erkek ve kız öğrencilerden yaşı ilerlemiş ve tembel olanların isteyip istemediklerine bakılmaksızın İstanbul Erkek veya Kız Öğretmen Okulu ilk kısmına aktarılır maddesi yer almaktadır. Eğitim Bakanı Şükrü Bey döneminde çıkarılan nizamnamede yer alması dönemin Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğine bakışını göstermesi açısından önemlidir (Akyüz,2003:56). Bu görüşün yanı sıra öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme konularında önemli görüşler de ileri sürülmüştür; ülkeyi kurtaracak olan eğitimidir ve eğitimin öncüsü öğretmenlerdir, herkes öğretmenlik yapamaz, öğretmenlik özel yetenek ve bilgi gerektirir, öğretmen yetiştirmede nitelik çok önemlidir, köy için köyü kalkındıracak biçimde öğretmen yetiştirilmelidir, öğretmen okullarının tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalıdır gibi görüşler bunlardan bazılarıdır (Akyüz,2003:55-56 ; Duman,1991:19).

2.1.7.2. Cumhuriyet Dönemi

Türkiye Cumhuriyeti devletini kurup, hemen ardından Türk toplumunun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısına yeni bir şekil ve ruh verenler, bu yeni yapıya uygun, onu yaşatacak ve geliştirecek yeni nesiller yetiştirecek olan eğitim sistemini kurmayı, sistemin en önemli unsuru olan öğretmeni yetiştirmeyi ihmal etmemişlerdir. Hatta milli, çağdaş ve laik ilkelere dayalı bir eğitim sistemini kurma çalışmalarına henüz Cumhuriyet ilan edilmeden önce, Kurtuluş Savaşı yıllarında başlanmıştır (Duman, 2008;33).

1919'da Milli Mücadele Dönemi'nin ilk günlerinde, işgal altında kalan bölgelerdeki Darülmualimin ve Darülmualimatların büyük bir kısmı işgalciler tarafından kapatılmış, açık kalan okullarda ise, eğitim ve öğretim büyük ölçüde işgalci devletlerin kontrolüne girmişti (Öztürk,1998:46). Öğretmen yetiştiren kurumlar gibi diğer eğitim kurumları da kapanmış ya da büyük kısmı öğretmen okulu mezunu olmayan öğretmenlerle yürütülmeye çalışılıyordu. Ankara hükümetine bağlı 38 vilayet ve sancakta 2345 ilkokul vardı. Bunların da 875'i kapalı, öğretmen sayısı da 3061'di.

Öğretmenlerin ancak 875'i öğretmen okulu mezunu idi. Geri kalanlar çeşitli kaynaklardan, öğretmenlik yapmak için toparlanmıştı. Ortaöğretimde ise 28 sultani, 50-60 idadi ve 18 öğretmen okulu vardı (Duman,2008;34).

Bu koşullar altında eğitim alanında çalışmalara başlandı. Erzurum ve Sivas Kongrelerinden sonra 23 Nisan 1920'de Ankara'da toplanan Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), milli mücadeleyi örgütlemesi yanında, toplum yapısında köklü bir reforma ihtiyaç olduğunu gören ve başlatan bir meclisti. Büyük Millet Meclisinin oluşturduğu, aralarında maarif vekilinin de bulunduğu İcra Vekilleri Heyeti'nin programında eğitime de geniş yer verilmiştir. Cephelede savaş devam ederken, eğitim konularının ele alındığı toplantılar yapılmıştır (Duman,1991:21).

Bu toplantılarda ilki, 15-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'dir. Yurdun her tarafından gelen 250'den fazla kadın ve erkek öğretmen bir araya gelmiştir. Kongreyi Mustafa Kemal, cepheden gelerek açmış ve önemli bir konuşma yapmıştır (Akyüz,2009:320). Mustafa Kemal Atatürk konuşmasında; devlet yapısında açılan yaraların sarılmasında en büyük çabanın eğitim alanında gösterilmesi gerektiğini, milletin silahlarıyla olduğu kadar kafasıyla da savaşması, birincisinde gösterdiği başarıyı ikincisinde de göstermek zorunda olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca milli bir eğitim programı yapılmasını ve mevcut şartlar içerisinde uygulanması gerektiğini söylemiştir (Duman,1991:22). Mustafa Kemal Atatürk, konuşmasında öğretmenleri de “gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri” olarak tanımlamıştır (Akyüz,2009:321).

Maarif Kongresinde ilkokul ve ortaöğretim programları, köy öğretmeni yetiştirilmesi konuları ele alınmıştır. Bir sonuca varmasa da Kongre'nin savaş zamanında toplanmış olması ve Mustafa Kemal'in önemli açış konuşması açısından eğitim tarihimizde önemli bir yer tutar. Ayrıca erkek ve kadın öğretmenlerin aynı salonda beraber bulunmaları TBMM'de medreseli grubun eleştirilerine neden olmuştur (Akyüz,2009:321).

Osmanlı döneminde eğitim sisteminde var olan “medrese” - “mektep” ikiliğini ortadan kaldırılması ve bütün okulların MEB'na bağlanması amacıyla, “öğretimin birleştirilmesi” anlamına gelen “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” 3 Mart 1924 tarihinde TBMM'de kabul edilerek yayımlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan önce de 429 sayılı kanunla dinsel eğitimi yöneten Şer'ie ve Evkaf Bakanlığı kaldırılmış, yine aynı gün Halifelik kaldırılarak Osmanlı hanedanı mensupları yurt dışına çıkarılmıştır (Binbaşoğlu, 1995:184, Akyüz, 2009:330). Böylece Türk eğitim tarihinde en uzun süre

yaşamış öğretim kurumları olan medreseler kapatılmıştır. O sırada mevcut olan 16 bin kadar medrese öğrencisi bulundukları yerlerin ilk, ortaokul, lise ve öğretmen okullarına aktarılmış, hocalarının da isterlerse din dersi öğretmenliklerine atanabilecekleri belirtilmiştir (Akyüz,2009:330).

Bu düzenlemelerle öğretim birleştirilerek önemli bir eğitim sorunu çözümlenmiş ise de yeterli değildi. Eğitimde köklü ve kapsamlı bir reforma ihtiyaç vardı. Hepsinden önemlisi yeni kurulacak sistemin başarısı onu işletecek ve programları uygulayacak öğretmenlere bağlıydı. Bu amaçla Cumhuriyet Hükümetlerince öğretmen yetiştirme konusuna önem verildi (Duman,2008:35), Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmeler eğitim kademelerine göre açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.7.2.1. Okul Öncesi Eğitim

Cumhuriyet ilan edildiğinde Türkiye’de toplam 80 anaokulu, 5880 öğrenci ve sadece 136 öğretmen bulunuyordu. Bu öğretmenlerin 9’u Darülmuallimat, 57’si ana şubesi, biri yabancı okul mezunu geri kalan ise başka kaynaklardan sağlanmıştı (Öztürk,1998:55). Okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme o yıllarda ülkenin öncelikli sorunu değilse de, 1-2- Mayıs 1925 tarihlerinde Konya’da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi tarafından hazırlanan raporda, anaokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, kız öğretmen okullarının bünyesinde birer şube açılması ve bir Ana Muallim Mektebi kurulması önerilmişti. İlk ana öğretmen okulu 1914-1915 öğretim yılında açılmış 1919 yılında kapatılmıştı (Duman,2008:35).

Bu öneri doğrultusunda 1927-1928 öğretim yılında Ankara’da bir Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Üç yıl faaliyet gösteren bu okulda öğrenciler parasız yatılı olarak okumuş, 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Kız Muallim Mektebine bağlanmıştır. Burada da iki yıl anaokulu öğretmeni yetiştiren okul, 1932–1933 öğretim yılı sonunda kapatılmıştır (Duman,2008:35;Öztürk,1998:55). Ana Muallim Mektebi’nin kapatılmasından iki yıl sonra, 1935’te Kız Teknik Öğretmen Okulu’nda Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş programı çerçevesinde, okul öncesi eğitimi öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmışsa (Öztürk,1998:56) da uzun yıllar, asıl amacı anaokulu öğretmeni yetiştirmek olan bir kurum ya da program açılmamıştır. 1960’lı yıllara kadar da okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında da önemli bir artış olmamıştır (Duman,2008:35).

Okul öncesine öğretmen yetiştirme konusu 1961 yılında çıkan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu’nun 17. maddesi ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme belli esaslara bağlanmıştır. Buna göre;

- “Öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim yapmış olanlar,
- Lise veya Kız Enstitüsü mezunu olup, özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar” (Duman,2008:35).

Bu karardan sonra Kız Meslek Liselerinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri, meslek eğitimi yanında öğretmenlik formasyon dersleri ile de takviye edilerek okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme işlevlerini 1970’li yılların ortalarına kadar sürdürmüşlerdir (Duman,2008:35).

Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevi, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi ile yükseköğretim kurumlarına devredilmiş, öğretmen olacakların en az iki yıllık yükseköğretim mezunu olmaları koşulu getirilmiştir (Öztürk,1998:57). Yükseköğretim düzeyinde, temel amacı okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirmek olan ilk program, Kız Teknik Yüksek öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü tarafından 1979 yılında hazırlanan Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı olmuş, bu program 1980-1981 öğretim yılında aynı okulda uygulanmaya başlanmıştır (Duman,2008:36). 1991-1992 öğretim yılından itibaren Anaokulu Öğretmenliği Programı, 4 yıla çıkarılarak, doğrudan eğitim fakültesi bünyesine alınmıştır (Öztürk,1998:58).

2.1.7.2.2. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük bölümünün okuma yazma bilmemesi, ilkokullara, buna bağlı olarak da ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlara öncelik verilmesine neden olmuştur (Öztürk,1996;73). Cumhuriyet hükümetleri; nüfusun %80’inin köylerde yaşaması, köylerin tamamına yakınında okul ve öğretmen bulunmaması nedeniyle ilköğretimi bir köy eğitimi sorunu olarak düşünüp ele almışlardır (Duman,2008;36). Buna bağlı olarak; 1926’da Türk Eğitim Sistemini yeniden teşkilatlandırmak amacıyla çıkarılan 739 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”la ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar ilk muallim ve köy muallim mektepleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Öztürk,1996;65). Aynı yıl köy muallim mektepleri

kurulması için gerekli hazırlıklara başlanmış, 1927-1928 öğretim yılında Maarif Vekili Mustafa Necati Bey tarafından iki köy muallim mektebi açılmıştır. Öğretim süresi 3 yıl olan bu okulların beklenen sonucu vermemesi üzerine 1932-1933 yıllarında kapatıldıkları bilinmektedir (Öztürk,1998:62).

1923-1924 öğretim yılı başında ülkede 20 kız ve erkek ilk öğretmen okulu bulunuyordu. Ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle il özel idarelerinin elinde gelişemeyen öğretmen okulları 1 Eylül 1923'te Maarif Vekaletine bağlanarak, genel bütçe içerisine alındı (Duman,2008;36).

Öğretmen okullarının geliştirilmesi için bu önlemler yeterli değildi. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz olan öğretmen okullarının geliştirilmesi, niteliğinin artırılması amacıyla sayıca azaltılıp, belli bölgelerde toplama yoluna gidilmiştir (Akyüz,2009:381). “Darülmualim Mıntakaları” oluşturulması düşüncesiyle Anadolu 15 öğretmen okulu bölgesine ayrıldı. Kız ve erkek ilköğretmen okulları, 1923-1924 öğretim yılından itibaren, sadece Maarif Vekaleti'nin kendileri için belirlediği illerden öğrenci aldılar (Öztürk,1998:88). Cumhuriyetin ilk yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye toplantılarında alınan kararlar gereğince İlk Öğretmen Okullarının öğretim süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarıldı (Duman,2008:36).

Genellikle kent ve kasabalardaki ilkokullara öğretmen yetiştirmekte olan ilk öğretmen okullarının öğretim süresi, 1932-1933 öğretim yılında 6 yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır (MEB, 1992:8). Bir süre ortaokul düzeyindeki ilk devresine öğrenci alınmayarak, öğretmen okulları lise dengi bir meslek okuluna dönüştü (Duman,2008:36). Üç yıl sonra, ortaokul mezunları doğrudan mesleki devreye alınarak yetiştirilmiş ve bu sistem yıllarca sürmüştür (Akyüz,2009:382). İlk öğretmen okulları ile yeter sayıda öğretmen yetiştirilmesi mümkün değildi. Hatta öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1926-1927 öğretim yılında bazı gündüzlü ortaokullara o yıl 1, sonraki yıl 2 “Pedagoji Sınıfı” açılarak öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştı (Akyüz,2009:381).

Köy öğretmeni yetiştirme konusu 1932-1933 yıllarında köy muallim mektebi uygulamasının istenilen sonucu vermemesi üzerine kapatılmasından birkaç yıl sonra tekrar gündeme gelmiştir. 1935 yılında Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği'ne ve İsmail Hakkı Tonguç'un da vekaleten İlköğretim Genel Müdürlüğüne getirilmesi; eğitmen deneyiminin gerçekleşmesi için gerekli ortamın oluşmasını sağlamıştır. Köy eğitmen kursları ve köy öğretmen okulları onların döneminde faaliyete geçmiştir. Bu dönemde

ilköğretimin küçük köylere kadar yayılmasını sağlamak, öğretmeni köylünün hayatında etkin ve faal bir öge haline getirmek için tekrar girişimde bulunulmuş, köy eğitim kursları açılmıştır (Öztürk,1998:66). Maarif Vekaleti ile Ziraat Vekaleti'nin birlikte düzenledikleri, kültür ve ziraat derslerinden oluşan 6-8 aylık kurslara, askerliğini yapmış, okur yazar, biraz matematik bilen köy gençleri alınmıştır. Bu kursların olumlu sonuçlar vermesi nedeniyle, bu çalışmaları düzene koymak ve yasal bir dayanağa kavuşturmak amacıyla, 1937'de Köy Eğitimleri Kanunu çıkarıldı (Duman,2008:37). Bu tarihte köy eğitim kurslarının sayısı 11'e çıkarılırken, diğer taraftan da İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler Mahmudiye'de iki köy öğretmen okulu açıldı. Maarif Vekaleti, 1938-1939 öğretim yılı başında, Edirne Karaağaç'ta açtığı okulla bu okulların sayısını üçe çıkardı. 1940'ta çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile de bu okullar, köy enstitülerine dönüştürülerek köye öğretmen yetiştirme sorunu, köklü bir çözüme kavuşturulmuş oldu (Öztürk,1998:73).

Yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim aracılığı ile gelişmeler, düzenlemeler sağlamak amacıyla açılan Köy Enstitülerinin kurulmalarında, Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çok emeği geçmiştir (Akyüz,2009;393). Öğretmen yetiştirmede başlı başına ayrı bir model olan bu kurumlar köy kalkınmasında ve Cumhuriyet aydınlanmasında büyük hizmetler vermiş öğretmen ve eğitimciler yetiştirmiştir. Bu kurumlara, ilkokul mezunu köylü çocuklar sınavla alınıyor, 5 yıl eğitim veriliyordu. Köy Enstitülerinde, işe dayanan uygulamalı bir eğitim vardı. Köy çocuklarını eğitmesi yanında; köylüye tarım, teknik, sağlık gibi konularda yol gösterebilecek olan öğretmenler yetiştiriliyordu (Duman,2008:37).

1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 Köy Enstitüsü açılmış, ayrıca Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde, üç yıllık yüksek öğrenim veren bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştu. Bu okulun amaçları; Köy Enstitülerine öğretmen, ilkokullarda geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek, köyle ilgili konularda inceleme yapmaktı. Köy Enstitüleri 1942 yılında çıkarılan 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu" ile daha kapsamlı ve etkili bir yönetime kavuşturulmuş oldu (MEB,1992:9). 1953 yılına kadar Köy Enstitüleri ile lise seviyesindeki İlköğretmen Okulları, ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur (Dursunoğlu,2003;66). Ancak Köy Enstitüleri köy-şehir farkı kalmadığı gerekçesiyle Şubat 1954'te yayınlanan 6234 sayılı kanunla, geleneksel ilk öğretmen okulları ile birleştirilerek kapatıldı ve 6 yıllık ilk öğretmen okulları oluşturuldu (Duman,2008:37).

Köy Enstitülerinde toplam 15000 öğretmen ve 2000 sağlıkçı yetişmiştir (Akyüz,2009:396).

Köy Enstitülerinin ilk öğretmen okulları ile birleştirilmesi ile ilkokula öğretmen yetiştiren tek kurum faaliyet göstermeye başladı. İlköğretmen okulları; ilkokul üzerine 6, ortaokul üzerine 3 yıl öğrenim vermekte idi (MEB,1992:9). 1923-1924 yıllarında 20 olan kız ve erkek ilköğretmen okulu sayısı, 1940-1941 öğretim yılında 27'ye, 1950-1951'de 31'e çıkmıştı.

1960 yılında çıkarılan 7439 sayılı kanunla MEB bünyesinde "Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü" kurularak yönetim birliği sağlanmış ve okulların sayısı da 53'e yükselmiştir. 1969 yılında Bakanlık olurluna dayalı olarak ilköğretmen okullarının öğretim süresi bir yıl artırılmış ve tamamında lise programı uygulanmıştır (MEB,1992:9). 1970-1971 öğretim yılında süresi, ortaokul üzerine 4 yıla çıkan ilk öğretmen okulları sayıca artarak, aynı öğretim yılında 89'a ulaştı (Duman,2008:36).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde;

"Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." (MEB,2001;66)

Ayrıca, tüm öğretim kademelerinde istihdam edilecek öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri esası getirilmiştir. Nicelikle birlikte niteliğin de artırılmasını amaçlayan kanunla aynı zamanda, "Temel Eğitim"nin birinci kademesine yani ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere, 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okulları bünyesinde lise ve öğretmen liselerine dayalı iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır (Öztürk,1998:116-117).

Bu gelişmeye bağlı olarak, eski ilk öğretmen okullarının bir bölümü 1974-1975 öğretim yılında öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek üç yıllık öğretmen liseleri haline getirilmiş bir bölümü de kapatılmıştır. Öğretmen lisesi mezunlarına, eğitim enstitülerine girişlerde bazı ayrıcalıklar sağlanarak bu iki kurum arasında bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008;24).

Kasım 1975'te, lise ve öğretmen liselerine bağlı iki yıllık eğitim enstitülerinin sayısı, açılan 18 yeni enstitü ile birlikte 33'e, 1976 yılında da 50'ye yükseldi. Sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan bu enstitüler, "Eğitim Enstitüsü Sınıf (İlkokul) Öğretmenliği Bölümü" olarak, 1979 yılında yayınlanan yönetmelikle de bu kurumlar "Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri" olarak adlandırıldı.1980 yılında iki yıllık eğitim enstitülerinin bir kısmı kapatıldı. 20 Temmuz 1982 yılında 3837 sayılı

kanunla eğitim yüksekokullarına dönüştürülerek, üniversitelerin bünyesinde bulunan eğitim fakültelerine bağlandı (Öztürk,1998:117-118).

Türkiye yüzeli yıllık öğretmen yetiştirme geleneğine rağmen, bugüne kadar bu alandaki nicelik sorununu çözememiş, zaman zaman öğretmen açığını kapatmak için alan dışından öğretmen alımı yoluna gitmiştir. 1960’da yedek subay öğretmenler, 1961’de vekil öğretmenler, 1970’te öğretmenlik formasyonu, 1974’te mektupla öğretmen yetiştirme, 1975’te hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, 1987’de MEB emrinde öğretmenlik yapanların, askerlik görevlerini de temel eğitim sonrası, asker öğretmen olarak yapmaları ve 1996’da her türlü yükseköğrenim görenlerin hiçbir koşul aranmadan öğretmen olarak atanması uygulamaları yapılmıştır Bu uygulamalar şöyle özetlenebilir (Akyüz,2003:59-62 ;Öztürk,1998):

Yedek subay öğretmenlik denemesi; 11 Ekim 1960 tarihli ve 97 sayılı kanunla, üniversite ve yüksekokulların dışındaki kurumlardan mezun yedek subay adayları; bir kurstan geçirildikten sonra, askerliklerini ilkökul öğretmenleri olarak köylerde yapmışlardır. Bunlardan isteyenler 1963 tarihinde öğretmenlik kadrosuna alınmıştır. Bir diğer uygulama ile 1961 tarihinde ortaokul ve dengi okulların mezunlarından 18 yaşını tamamlayanlar, kurstan geçirilerek “muvaakkat öğretmen” olarak ilkökullara öğretmen olarak alınmıştır. Mektupla öğretmen yetiştirme de bir diğer uygulamadır. 1974’te lise mezunlarına yüksek öğrenim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti mektupla yüksek öğretim denen bir uygulama yapmış ve 46 000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır.

Bu uygulamaların dışında; 1975’ten sonra özellikle eğitim enstitülerinde ortaya çıkan dönemin koşullarına bağlı şiddet olayları nedeniyle pek çok öğrenci okullarına devam edememesi nedeniyle ortaya çıkan ihtiyacı karşılamak amacıyla.1978’de “hızlandırılmış programlarla” çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Bu yolla 100 binin üzerinde öğretmen yetiştirilmiştir. 1979-1980 yıllarında MEB da belirlediği “pedagojik formasyon” programı ile, çeşitli fakültelerden mezun olanlara öğretmenlik yolunu açmıştır.

Tüm uygulamalara rağmen öğretmen açığının kapatılamaması sonucu Milli Eğitimi Bakanlığı 1996’da, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nden mezun olanlar hariç, tüm fakülte ve yüksekokuldan mezun olanlara, pedagojik formasyon alıp almadığına bakılmaksızın, öğretmen olma yolunu açmıştır.

2.1.7.2.3. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilk yıllarında; doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar, lise ile birlikte orta okullara da öğretmenlik yapıyorlardı (MEB,2008:24).

Cumhuriyet döneminde uzun yıllar, ortaöğretim okullarına genel kültür dersleri öğretmenlerini yetiştiren Yüksek Öğretmen Okullarının başlangıcı sayılan Darülmualimin-i Aliye, İdadilerle daha üst dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 3 Kasım 1891 yılında İstanbul’da açılmıştı. Öğretim süresi 2 yıl olan okul fen ve edebiyat bölümlerinden oluşuyordu. 1908’den sonra öğrencilerin öğrenimlerini Darülfünunda görmeye başladıkları Darülmualimin-i Aliye’nin, kısa süreli kapandığı, sonra 3 yıl öğretim süreli olarak tekrar açıldığı, bazen tek başına bazen de Darülfünunla birlikte bir yükseköğretim kurumu olarak Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar faaliyetini sürdürdüğü görülmektedir (Duman,1991:43).

Cumhuriyet idaresi Darülmualimin-i Aliye’yi devraldığında, okulun öğrencileri Darülfünunda öğrenim görüyorlar, mesleki formasyon almıyorlar ve okulda pansiyondan farksızdı. Bu nedenle Darülmualimin-i Aliye öğrencilerine mesleki bilgi verilmesi konusu Birinci Heyeti İlmiyede ele alınmıştır (Duman,1991:43). 23 Nisan 1924’te toplanan İkinci Heyeti İlmiyede de, Darülmualimin-i Aliye’nin Ali kısmı Darülfünuna bağlanarak “Yüksek Muallim Mektebi” adını almıştır (Öztürk,1998:170).

1939’da toplanan Birinci Milli Eğitim Şurasından sonra 1940’da Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeniden yapılanan okul, 1959 yılına kadar lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren tek kurumdu (Duman,2008:38, Öztürk,1998:171).

Yüksek Öğretmen Okulu dışında, ortaöğretime, özellikle de ortaöğretimin birinci kademesi olan ortaokullara öğretmen yetiştirme amaçlı uygulamalar yapılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan İlköğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar lise ile birlikte ortaokullarda da öğretmenlik yapıyorlardı. Bu nedenle 1920’li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacı sık sık gündeme geliyordu (Dursunoğlu,2003:68). Yüksek Muallim Mektebi’ni ıslah edici çalışmalar yapılırken, 1923-1924 öğretim yılı başında İstanbul Kız ve Erkek Öğretmen Okullarına bağlı birer Orta, Kız ve Erkek Öğretmen Okulu açıldı. Ancak bir yıl sonra kapatılarak, öğrencileri Yüksek Öğretmen Okulu’na devredildi. 1924-1925 öğretim yılında da,

müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla, Ankara Musiki Muallim Mektebi açıldı. Beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan Beden Eğitimi Öğretmen Okulu'da 1926'da faaliyete geçti (Duman,2008:39).

1926-27 öğretim yılında Ortaokul Türkçe Öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya'da kurulan 2 yıllık Orta Muallim Mektebi, daha sonra Ankara'ya nakledildi; yeni bölümler eklenerek süresi uzatıldı. Adı, 1929'da Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirildi. MEB tarafından 1940'ların ortalarında, şehir ve kasabalardaki ilkokullarla ortaokulların öğretmenlerinin aynı öğretmen okulundan yetiştirilmesini sağlamak için, ilköğretmen okullarının eğitim enstitüleri adı altında veya yüksek derecede öğretmen okulları haline getirilmesi kararı alınmıştı. Bunun üzerine 1946-1947 öğretim yılında Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, Gazi Eğitim Enstitüsü adıyla eğitim hayatına devam etti. Ortaokul öğretmeni yetiştiren ve ilk Eğitim Enstitüsü olan bu enstitü, 1940'lı yılların sonuna doğru öğrenim süreleri 2-4 yıl arası olan değişik bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir (Öztürk,1998:187-200, Duman,2008:39). 1967-1968 öğretim yılında tüm bölümlerin süresi 3 yıl olarak belirlendi. 1978-1979 öğretim yılında süresi 4 yıla çıkarıldı ve adı da Gazi Yüksek Öğretmen Okulu oldu. Bu kurum, Temmuz 1982'de kurulan Gazi Üniversitesine adını vermiş, Gazi Eğitim Fakültesinin temelini oluşturmuştur (Akyüz,2009:387).

Ülkemizde ilköğretimin gelişmesine paralel olarak orta öğretime de talep artmış ve ortaöğretimin öğretmen ihtiyacının artması nedeniyle de Eğitim Enstitülerinin sayısı artırılmıştır. 1969 yılına kadar sayıları 10'u geçmeyen ve bazen "3 yıllık Eğitim Enstitüleri" olarak da adlandırılan Eğitim Enstitülerinin sayısı 1977-1978'de 18'e yükselmışti (Öztürk,1998:201). Eğitim Enstitülerinin sayısı artarken Yüksek Öğretmen Okullarının sayıları azaltıldı. Yüksek Öğretmen Okullarının öğrenci kaynağını ilk öğretmen okullarının en başarılı ve kişilikli öğrencileri arasından seçilenler oluşturuyordu. Böyle seçilen öğrenciler o yıllarda lise mezunu sayılmadıkları için bir yıl lise hazırlık sınıfından sonra lise diploması alıyorlar, meslek derslerini okullarında, alan derslerini de bulundukları yerin üniversitelerine bağlı fakültelerinde görüyorlardı. Bu uygulama 1978 yılına kadar devam etti (Akyüz,2009:388,Binbaşıoğlu,1995:21).

İlk öğretmen okullarının, program bakımından liselere denk hale getirilmesi ve bu okul mezunlarına yüksek öğretime girme hakkı tanınması nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulları da öğrenci kaynağını kaybetmiş oldu. Ayrıca üniversitelerin öğretmenlik formasyonu vermeye başlamaları da Yüksek Öğretmen Okullarına artık

gerek kalmadığı görüşüne neden oldu. Yüksek Öğretmen Okullarının, öğretmen yetiştirme işlevine 1978 yılında 37 sayılı MEB Müdürler Komisyonu Kararı uyarınca fiilen son verildi (MEB, 2008:25).

Kapatılan yüksek öğretmen okullarının yerine Mayıs 1974'te Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeni bir kurum açıldı. Deneysel bir yaklaşımla ve eğitim teknolojisindeki son gelişmelerden de yararlanarak kapsamlı bir programla öğretime başlayan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, eğitim tarihimizde kısa bir süre yerini aldı ve 1975'te kapatıldı. Okulun kapatılma nedeni, böyle bir projenin yeterli hazırlıklar yapılmadan, gerekli koşullar oluşturulmadan uygulamaya konmasına bağlı başarısız olmasıydı (Öztürk,1998:219).

1967-1968 öğretim yılında bütün bölümlerinin öğretim süresi üç yıl olan eğitim enstitülerinin öğretim süresi 1978-1979 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılarak, Yüksek Öğretmen Okulu adı ile yeniden yapılandırıldı ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek şekilde düzenlendi (Akyüz,2009:387). Ayrıca öğrenciler merkezi seçme sınavı ile alınmaya başlandı. 20 Temmuz 1982 yılında da Eğitim Fakültesi adıyla üniversitelere devredildi (Duman,2008:39).

Cumhuriyet Döneminde mesleki ve teknik öğretime öğretmen yetiştirme konusunda da çalışmalar yapılmıştır. 1923-1924 öğretim yılında Türkiye'de sadece 64 orta dereceli mesleki ve teknik öğretim okulu vardı. Bu okullarda görevli öğretmen sayısı toplam 583, öğrenci sayısı ise 6547 idi. Bu alanda öğretmen yetiştiren herhangi bir kurum olmadığı için, mevcut öğretmenlerin çoğu branşlarında herhangi bir teorik eğitim görmemiş, pratikten yetişmiş ustalardı. Bu nedenle mesleki ve teknik öğretimde öğretmen sorunu nitelik yönünden önemliydi (Öztürk,1998:236).

MEB meslek okullarının öğretmen sorununu çözmek amacıyla, 1927-1939 yılları arasında çeşitli dallarda öğrenim görmek üzere Çekoslovakya, İsviçre ve İtalya'ya 133 kişi gönderdi. Ayrıca bazı meslek bölümleri için Avrupa'dan öğretmen getirilmesi de Bakanlık tarafından uygun görüldü. Farklı alanlarda 61 uzman öğretmen ve 4 yönetici Türkiye'ye getirildi (MEB,2008:25).

Yurt dışından öğretmen getirmenin yanı sıra ülkemizde de öğretmen yetiştiren kurumlar açılmaya başlandı. Mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan ilk eğitim kurumu 1934-1935'te Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu oldu. Kız enstitüleri ve akşam kız sanat okullarının atölye ve meslek dersleri öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere açılan okul; iki ve üçer yıl öğretim süreli iki bölümden oluşuyordu. Başlangıçta parasız yatılı olan okul daha sonra paralı yatılı ve yatisız öğrenci almaya

başladı.1938-1939 öğretim yılında öğretim süresi 3 yıla çıkarıldı (Öztürk,1998:237). 1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurasının ana konusunu mesleki teknik öğretim okullarının yapı ve programları oluşturmuyordu. Şurada alınan karar uygulamaya konarak Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun öğretim süresi 4 yıla çıkarılarak programları yeniden düzenlendi (Duman,1991:99). 1962 yılında Yedinci Milli Eğitim Şurası kararıyla da okulun adı Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu oldu. Okula kız enstitüsü yani kız meslek lisesi mezunu öğrenciler seçme sınavıyla alınıyordu (Duman,2008:40).

Erkek Sanat Okullarının, teknik ders öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla 1937-1938 öğretim yılında Erkek Teknik Öğretmen Okulu açılmış, öğretim süresi 3 yıl olan okul 1946-1947 yılında Üçüncü Milli Eğitim Şurasında alınan karar sonrası 4 yıla çıkarıldı (MEB,1992:12, Duman,1991:101). Şurada alınan kararların uygulamaya konmasıyla, 1947 yılında yönetmeliğe kavuşan okulun programlarında da 1946-1948 ve 1955 yıllarında önemli değişiklikler yapıldı (Duman,1991:101).

1962 Yedinci Milli Eğitim Şurası kararıyla Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adını alan okula, 1974-1975 öğretim yılında kız öğrenci de alınmasına karar verildiği için Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adı verildi. Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna endüstri meslek liseleri ve teknik lise mezunlarından eleme ve giriş sınavlarında başarılı olanlar alınıyordu (MEB,1992:12).

Ticaret okullarına, meslek dersleri öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 1955-1956 öğretim yılında öğretim süresi 3 yıl olan Ticaret Öğretmen Okulu açıldı. 1965 yılında Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu adını alarak öğretim süresi 4 yıla çıkarıldı. Bu okula ticaret lisesi mezunları seçme sınavıyla alınıyordu (Duman,2008:40).

Bu okullardan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Mesleki Eğitim Fakültesi adıyla yeniden yapılandırılarak Gazi Üniversitesi'ne bağlanırken, Ticaret ve Turizm Meslek Yüksek Okulu, Ticaret ve Turizm Eğitim Bölümü adıyla bu fakülte bünyesinde yer aldı. Teknik Yüksek Öğretmen Okulu da Teknik Eğitim Fakültesi adıyla yeniden yapılandırılarak, ilgili üniversitelere bağlandı (Duman,2008:40).

Bu okulların dışında, 1959'da İstanbul'da Yüksek İslam Enstitüsü açıldı. 1982'de sayıları 7 olan ve İmam-Hatip okullarına meslek dersi ve orta dereceli okullara Din dersi öğretmeni yetiştiriyordu (Akyüz,2009:389).

2.1.8. Anadolu Öğretmen Liseleri

Osmanlı Devletinden günümüze kadar farklı eğitim kurumlarıyla öğretmen yetiştirme konusunda zengin tecrübeler kazanılmış ve bu birikimden yararlanılarak, Cumhuriyet hükümetleri ile milli ve çağdaş bir eğitim sistemini kurma çalışmaları kapsamında İlk öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okullar ve nihayetinde Eğitim Fakülteleri kurulmuştur.

AÖL'inin başlangıcı sayılabilecek olan İlköğretmen Okulları, 1973 yılına kadar İlkokullara öğretmen yetiştirme görevini sürdürmüştür. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemini yeniden düzenlemiştir. Öğretmenliğin, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık alanı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu görevlerinin Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlü oldukları ve bu nitelikleri kazanmak için yüksek öğrenim görmeleri gerektiği hükme bağlanmıştır (MEB,1992:9).

İlkokullara sınıf öğretmeni yetiştiren İlk Öğretmen Okullarının, bir kısmı Milli Eğitim Temel Kanunun uygulanmaya başlamasıyla, 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür. Öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybeden İlk Öğretmen Okullarından bazıları da, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla Öğretmen Liseleri haline getirilmiştir. Öğretmen Liseleri, 1989 yılına kadar, ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmüştür (Gelişli,2000:56). Bu okullar günümüzde, “Anadolu Öğretmen Liseleri” adıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

2.1.8.1. Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu, Görevleri ve Günümüz

1989-1994 yıllarını kapsayan Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri arasında yer alan “Öğretmen liseleri amaçları doğrultusunda geliştirilecektir” ilkesi ve Öğretmen Yetiştirme ve Danışma Kurulları kararları doğrultusunda; 1989 yılında “Öğretmen Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve 1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı yasa ile adı “Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiştir. Genel müdürlüğün kurulması ve bu alanda MEB, Yüksek Öğretim Kurumu ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları arasında işbirliği yapılması sonucu; öğretmen yetiştiren yüksek

öğretim kurumlarına ana kaynaklık etmek üzere öğretmen liseleri “Anadolu Öğretmen Liseleri” adı altında yeniden yapılandırılmıştır (MEB,2008:27, Gelişli, 2000:56)

Eğitim Fakültelerine öğrenci hazırlamak amacıyla kurulan AÖL, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının devamı olan Öğretmen Liselerinin binalarında öğretime başlanmıştır (Gelişli,2000:56). 1989-1990 yılından itibaren 10 öğretmen lisesi AÖL’ne dönüştürülmüştür. AÖL’nin birinci yılı hazırlık sınıfı olmak üzere öğrenim süreleri dört yıl olarak belirlenmiştir. 1990–1991 öğretim yılında mevcut öğretmen liselerinin tamamı AÖL’ne dönüştürülerek yeni açılan 17 AÖL ile birlikte bu okulların sayısı 47’ye, 1991–1992 öğretim yılında da 61’e (Çoban, 2004:56), 2011–2012 öğretim yılında ise bu sayı 296’ya yükselmiştir.

MEB 6 Eylül 1998 tarih 23455 sayılı resmi gazetede yayımlanan Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği’ni Mayıs 2011 tarihine kadar yaptığı değişikliklerle biçimlendirmiş, bu okulların amaç, kuruluş ve görevlerini 5.madde başlığı altında aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

AÖL, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

a) Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,

b) Öğrencilerine;

1) Öğretmenlik mesleğini sevdirmek,

2) Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak,

3) Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,

4) Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,

5) Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak,

6) Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak amacıyla ilköğretimden sonra öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü ortaöğretim kurumlarıdır.

Bu okullarda, bütün karar süreçlerinde öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgililerin katılımıyla eğitim-öğretim hizmetlerinin en etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi sağlanır. Eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin gelişme ve değişimler, bu amaçla

hazırlanan mevzuata göre oluşturulan kurul, komisyon ve ekipler tarafından izlenir ve uygulanır (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat,2012).

AÖL, hem genel lise programı uygulamakta hem de eğitim fakültelerine hazırlık niteliğinde öğretim faaliyetinde bulunmaktadır. Bu okulları tercih edecek öğrencilerde aranan şartlar yönetmeliğin 8. maddesinde; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencisi olmak, ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında sınıf tekrar etmemiş olmak, ayrıca evli olmamak olarak belirlenmiştir. Ayrıca madde 11’de; 8. maddede belirtilen şartları taşıyan öğrencilerden “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi”nde belirtilen usul ve esaslar ile ilgili kılavuz/kılavuzlarda belirtilen açıklamalar doğrultusunda, yerleştirmeye esas puana göre merkezî yerleştirme ile” öğrenci alınacağı belirtilmiştir.

Başlangıçta AÖL’ni tercih eden öğrencilerin bu okulları tercih etme nedenleri okulun, Anadolu Liseleri statüsünde olması iken öğrencilere tanınan imkanlar nedeniyle bu okulları tercih eden öğrencilerin sayısında artış olduğu görülmektedir. AÖL’ne 1991 yılında başvuran öğrenci sayısı 31.350 iken, 1994 yılında bu sayı % 225 artışla 70.662 öğrenciye ulaşmıştır (Gelişli,2000:67). 2011-2012 Milli Eğitim istatistiklerine göre; 296 AÖL’ne 11.931 erkek, 15.561 kız olmak üzere toplam 27.492 öğrenci yeni kayıt yaptırırken toplam 39 312 erkek ve 47 325 kız olmak üzere toplam 86 637 öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı,2012). ÖYEGM, AÖL’nden öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına geçen öğrenci sayısını artırmak amacı ile şehir merkezlerinde okullaşmaya gitmiştir. Son dört yılda bu okulların sayısı % 40 oranında, kontenjanları ise % 36 oranında artış göstermiştir. ÖYEGM 2014 yılında AÖL sayısını 330’a çıkarmayı hedeflemekte iken (ÖYEGM,2011) AÖL 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı resmi gazetede yayımlanan MEB’nin Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Aynı kararname ile ÖYEGM Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü olarak biçimlendirilmiştir (MEB,2012).

ÖYEGM’nün 3797 Sayılı MEB’nin Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanunun 16. maddesinde yer alan; AÖL’inin eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetlerini yürütme, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla gerekli koordinasyon ve işbirliğini sağlama, öğretmen liseleri ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki öğrencilerin bursluluk, yatılılık ve zorunlu hizmetleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütme, okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlama ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunma

görevleri (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat,2012) ilgili Kanun Hükmünde Kararname (KHK)'nin 15. maddesinde değiştirilmiştir.

Buna göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün görevleri (MEB, 2012);

a) Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.

b) Bakanlık öğretmenleri ile talepleri halinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.

c) Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.

ç) Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak.

d) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

AÖL'nin bağlandığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün görevleri de ilgili KHK'nin 8. maddesinde şöyle sıralanmıştır;

a) Ortaöğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak.

b) Ortaöğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.

c) Ortaöğrenim öğrencilerinin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddi yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.

d) Yükseköğretim politikasının, strateji ve amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirleri almak.

e) Yükseköğretime giriş sistemine ilişkin usul ve esasların belirlenmesinde ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.

AÖL'nin eğitim ve öğretim programlarının, yüksek öğretime giriş esaslarının Orta Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından belirleneceği görülmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de değer araştırmalarına farklı alanlarda rastlanmaktadır. Sosyoloji, psikoloji alanlarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de değer araştırmalarına rastlamak mümkündür. Burada, yapılan araştırmaların araştırma konusuna yakın olanlarına değinilecektir.

Güngör (1993) profesörlük tezinde, değerler psikolojisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, ahlaki değerler temele alınmış; bu değerlerle sosyal, iktisadi, estetik değerler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; her davranışın belli bir değer sahası ile ilişkili olduğu, insanların genellikle kendi değer sahalarındaki norm dışı davranışların diğerlerinden daha kötü bulmakta ve onlara daha şiddetle reaksiyon göstermekte olduğu yargılarına varılmıştır.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı araştırma, yakın zamanda geliştirilmiş ve kültürler arası geçerliği belirlenmiş olan Schwartz’ın Değer Listesi’nin 183 öğretmene uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada; çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenlerin, geniş aile tercihinde bulunan öğretmenlere göre Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dinsel yönelimlerine bakıldığında ise, düşük dinsel yönelim grubunun diğerine göre Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine daha az önem yüklediği görülmüştür.

Demirutku (2007) “Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi Ve Benlik Kavramı” adlı çalışmasında, anababalık boyutlarının, anababa değerleri ile anababa-çocuk değer benzeşimi arasındaki aracılık etkileri ile birlikte, değerler, değer öncelikleri, ebeveyn-çocuk değer benzeşimi ve benlik değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Doktora tezinin birinci çalışması olarak, bu araştırmada da kullanılan, PDA’ni üniversite örnekleminde Türkçeye uyarlamıştır. İkinci çalışmada, annelerin, babaların ve öğrencilerin katılımıyla, lise ve üniversite örneklemlerinde önerilen ilişkiler ve aracılık modellerini sınamıştır. Araştırmada, ana babaların değer önceliklerinin ana babalık boyutlarıyla sistematik olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bolat (2011), meslek yüksek okulu öğrencilerinin sosyal değerlere bakışlarını belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Gazi Üniversitesi Meslek

Yüksekokullarında yaptığı çalışmasında; öğrencilerin sosyal değerlere ilişkin görüşlerinin önem sırasının; Dini Değerler, Geleneksel Değerler, Aile Değerleri, Bilimsel Değerler, Çalışma-İş Değerleri ve Siyasal Değerler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Calp (2006); Hatay ili merkez ilçe lise son sınıf öğrencilerinin sosyal değerlere bakışını belirlemek amacıyla yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışmasında; gençlerin var olan toplumsal değer yapılarını ve toplumumuzda önemli işlevlere sahip toplumsal kurumları önemseme durumları ortaya koymaya çalışmıştır. Calp; Hatay ilinin toplumsal yapı olarak kozmopolit olmasına rağmen, gençlerin bireysel ve toplumsal değerlere katılımlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Akbaş (2004); “Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi ile ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşlerini almıştır. Akbaş (2004) yaptığı çalışmada; kız öğrencilerin demokratik ve temel değerlere erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaştıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin de geleneksel ve çalışma-iş değerlerinde farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin; değer öğretiminde çoğunlukla öğretmen merkezli ve sözel iletişimin kullanıldığı etkinlikleri uyguladığı, ailenin yeterince okulda verilen eğitimi desteklemediği, okul ile ailede verilen eğitimin çatışabildiği görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Gömleksiz (2004), Elazığ’da genel lisede öğrenim gören öğrencilerin değer yönelimlerini ve bu değer yönelimlerinde cinsiyetin etkisini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştı. Araştırma sonucuna göre; geleneksel toplumsal değerlere kız öğrenciler tarafından daha fazla önem verildiği, bu öğrencilerin geleneklere daha fazla bağlı kaldıkları görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin sorumluluk sahibi olma, dürüstlük, kendilerini kontrol altına alabilme alt boyutlarına erkek öğrencilere göre daha fazla yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yalmanlı (2009), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Sın Öğretmenliği bölümünde, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının değer yönelimlerini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, annelerinin herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumu, kaçınıcı sınıfta okudukları ve ailede kaçınıcı çocuk olduklarına göre incelemiştir. Schwartz’ın geliştirdiği ve Demirutku (2004)

tarafından Türkçeye uyarlanan PDA ile Bacanlı tarafından geliştirilen, Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme ölçeğini kullandığı araştırmasında; en yüksek güç, en düşük ise Güvenlik değerine önem verildiğini tespit etmiştir.

Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini tespit ederek, hangi değerleri öğrencilerine aktarmak istediklerini çeşitli değişkenlerle ortaya koymuştur. Gedik yüksek lisans tezini Zonguldak, Ereğli ilçe merkezindeki resmi ilköğretim okullarında yürüttüğü çalışmasında sınıf öğretmenlerinin değerlerini ölçmek için; Schwartz'ın geliştirdiği ve Demirutku (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan PDA, sınıf öğretmenlerinin aktarmak istediği değerleri ölçmek amacıyla da Demirutku'nun (2007) doktora tezinde geliştirdiği Değer Aktarımı Anketini kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek evrensellik, en düşük güç değerine önem verdikleri, öğrencilerine en çok aktarmayı istedikleri değer başarı, öğrencilerine aktarmayı istemedikleri değer ise uyma olduğu görülmüştür. Yalmancı'nın (2009) sınıf öğretmenleri adaylarının değer yönelimlerini tespit ettiği araştırmada en yüksek güç değerine önem verdikleri görülürken Gedik'in (2010) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin en düşük güç değerine önem verdikleri görülmüştür,

Uncu (2008); Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerini çok boyutlu olarak incelediği araştırmasını İstanbul'da gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin değer yönelimlerinin önem sırası incelendiğinde, tercihler arasında önemli farklılıklar olmadığı görülmüş, en çok tercih edilen değer evrensellik olurken, en önemsiz bulunan değer güç olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Gedik'in (2010) araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

En kapsamlı uygulamalı değer araştırmaları , “Dünya Değerler Araştırması ” (DDA) adıyla Jacques-Rene Rabier ve Ronald Inglehart tarafından yapılmıştır. 25 ülkeyi kapsayan ilk Dünya Değerleri Araştırması yapılmıştır. 1981–1982 yılında yapılan bu araştırmada Türkiye bulunmamaktadır. DDA'sının ikincisi ise 1990–1993 yıllarında, Türkiye'nin de katıldığı 43 ülkede yapılmıştır.

Bu araştırma bütün kıtalara yayılmış olarak dünya üzerinde yaşayan insan nüfusunun %70'ini kapsamış ve onların değer, tutum ve davranışlar ile ilgili önemli veriler sağlamıştır. Türkiye'deki bu araştırma, Mishagan Üniversitesi ve TÜSİAD desteğiyle Üstün Ergüder, Ersin Kalaycıoğlu ve Yılmaz Esmer tarafından yapılmıştır. Bu araştırma sonuçları daha sonra TÜSİAD'ın katkılarıyla yayınlanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları, Türk insanın ne geleneksel ne sanayi ne de sanayi ötesi toplum kalıplarına oturmadığını göstermektedir. Değişmekte olan Türkiye'de,

geleneksel toplumun temel unsurlarını oluşturan aile, din, ordu gibi kurumların toplumsal değer sisteminin odağını teşkil etmeyi sürdürdükleri bu araştırmada da gözlenmiştir. Fakat bununla birlikte, bu kurumlarla alakalı bir aşınma da yaşanmaktadır. Sosyo-ekonomik değerlerde de geleneksel ve modern çatışması görülmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma AÖL öğrencilerinin değer tercihlerini belirlemek amacıyla yapıldığından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Kaptan (1995: 59)'a göre, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimsel ya da survey çalışmalarda mevcut olan durum belirlenmek istendiğinden, bu tür çalışmalar genellikle doğal ortamda yapılmaktadır. Betimsel çalışmalarda kullanılan teknikler, çalışmanın adını da değiştirmektedir. Bunlar anket survey, mülakat survey, gözlem survey gibi isimler almaktadır (Kaptan 1995: 60-61). Bu araştırmada veriler anket survey yoluyla elde edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Ankara ilinde 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; Ankara ilindeki Anadolu Öğretmen Liselerinin 12. sınıfında öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan 467 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2.
Araştırmanın Evreni İle İlgili Bilgiler

İlçe	Okul Adı			12. Sınıf Öğrenci Sayıları	Anket Uygulamasına Katılan Öğrenci Sayıları
Beypazarı	Beypazarı Lisesi	Anadolu	Öğretmen	60	39
Çankaya	Hasan Ali Yücel Öğretmen Lisesi	Anadolu		78	51
Çubuk	Çubuk Anadolu Öğretmen Lisesi			87	59
Elmadağ	Hasanoğlu Atatürk Öğretmen Lisesi	Anadolu		107	83
Güdül	Hasan Hüseyin Akdede Öğretmen Lisesi	Anadolu		49	49
Kalecik	Kalecik Anadolu Öğretmen Lisesi			39	39
Nallıhan	Bilal Güngör Anadolu Öğretmen Lisesi			37	28
Polatlı	Polatlı Anadolu Öğretmen Lisesi			134	76
Şereflikoçhisar	Şereflikoçhisar Anadolu Öğretmen Lisesi			69	43
TOPLAM				660	467

3.3. Veri Toplama Araçları

AÖL öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla konuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. Çalışmanın sonucunda iki bölümden oluşan anket uygulamasına karar verilmiştir. Anketin birinci bölümünü AÖL 12. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim birimi, aile yapısı, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve meslekleri, ailelerinin ortalama aylık gelirleri, ailelerindeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olduklarına ilişkin kişisel bilgiler oluşturmaktadır. İkinci bölümde

ise Schwartz ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2001) ve Demirutku (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Portre Değerler Anketi (PDA) yer almıştır.

PDA altı noktalı likert tipi bir ölçek olup 40 adet iki cümlelik maddeden oluşmaktadır. Her maddede, on değer tipinden biriyle ilişkili hedeflerin veya isteklerin temelinde kurgusal bir kişi betimlenmektedir. Örneğin ankette 26. madde de yer alan “Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.” cümlesi Yaşamdan haz alma değerinin önem düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Değer tipleri ve ilişkili oldukları madde numaraları aşağıdaki gibidir (Demirutku, 2004: 9-10).

- 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
- Yardımseverlik: 12, 18, 27, 33
- Geleneksellik: 9, 20, 25, 38
- Uyuma: 7, 16, 28, 36
- Güvenlik: 5, 14, 21, 31, 35

Demirutku (2004) araştırmasının PDA Türkçe uyarlaması çalışmasında on değer tipi için hem iç tutarlık hem de ölçüm-tekrar ölçüm güvenirlik katsayılarını da hesaplamış sonuçta; birinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .58 ile .82, ikinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .61 ile .84 ve ölçüm-tekrar ölçüm güvenirlikleri de .65 ile .82 arasında değişmiştir.

Yapılan bu çalışmada ise Türkçeye uyarlanan PDA’nin Cronbach’s Alpha güvenirlik değeri .90 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

PDA'nın araştırmada kullanılabilmesi amacıyla Demirutku ile görüşülmüş ve yazılı izin alınmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de alınan yazılı izin doğrultusunda araştırmanın evrenini oluşturan okul yöneticileri ile görüşülmüş, 2011–2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, 5 Mart – 11 Mayıs tarihleri arasında araştırmacı tarafından anket uygulaması yapılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerin üniversiteye giriş sınavı hazırlık çalışmaları ve okul sınav günlerinde okula gelmeleri nedeniyle verilerin toplanmasında güçlük yaşanmış, evreni oluşturan 660 öğrencinin tamamına bu nedenle ulaşılamamıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Bu bölümde; 40 maddelik PDA'nin likert tipinde hazırlanan bölümünü oluşturan ifadeler 6'li likert tipinde olduğundan öğrenci görüşleri, öğrencilerin ölçeğe katılma durumları dikkate alınarak; “Bana çok benziyor” 6 puan, “Bana benziyor” 5 puan, “Bana az benziyor” 4 puan, “Bana çok az benziyor” 3 puan, “Bana benzemiyor” 2 puan ve “Bana hiç benzemiyor” 1 puan olmak üzere SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına girilmiş ve araştırma verileri bu program aracılığı ile çözümlenmiştir.

AÖL öğrencilerinin değer tercihlerini belirlemek amacıyla görüşlerinin alındığı ölçeğin değerlendirilmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri belirlenerek bulgular kısmı oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin değer tercihlerini belirlemek amacıyla görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla homojenlik ön şartının sağlandığı durumlarda One – Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi homojenlik ön şartının sağlanmadığı durumlarda ise Welch testi yapılmıştır. Yapılan analizlerde çoklu karşılaştırmalar için sırasıyla Scheffe ve Tamhane çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Ayrıca ikili gurupların analizinde bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgularla ilgili yorumlar yapılmıştır. Bulgular; Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Özyönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik değer tipleri esas alınarak açıklanmıştır. Belirtilen değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları ile ilgili bulgulara yer verildikten sonra, her bir değer tipi ile ilgili bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri doğrultusunda açıklanmıştır.

4.1. Değer Tiplerinde Gözlenen Önem Ortalamaları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3.
Öğrencilerin Değer Tiplerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	N	$\bar{X}$	S
1) Güç	467	12,77	3,16
2) Başarı		18,23	4,22
3) Yaşamdan haz alma		14,27	3,14
4) Uyarılım		14,48	2,85
5) Özyönelim		20,26	3,06
6) Evrensellik		29,62	5,04
7) Yardımseverlik		19,87	3,37
8) Geleneksellik		18,00	3,60
9) Uyma		18,63	3,87
10) Güvenlik		24,65	4,03

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin en düşük aritmetik ortalamaya Güç ($\bar{X}=12.77$) değerinde, en yüksek aritmetik ortalamaya ise Evrensellik ($\bar{X}=29.62$) değerinde sahiptir. Bu durumda en az Güç değerine en fazla Evrensellik değerine önem verdikleri söylenebilir. AÖL öğrencilerinin değer tipleri önem ortalamaları sırasıyla Güç ($\bar{X}=12.77$), Yaşamdan Haz Alma ($\bar{X}=14.27$), Uyarılım ($\bar{X}=14.48$), Geleneksellik ($\bar{X}=18.00$), Başarı ($\bar{X}=18.23$), Uyma ($\bar{X}=18.63$), Yardımseverlik ($\bar{X}=19.87$), Özyönelim ($\bar{X}=20.26$), Güvenlik ($\bar{X}=24.65$) ve Evrensellik ($\bar{X}=29.62$) dir.

Bu bulgulara bakıldığında; öğrencilerin en fazla “Evrensellik” değerine yönelirken en az “Güç” değerine yöneldikleri görülmektedir. Değer tiplerine yönelim sıralaması değerlendirildiğinde; AÖL öğrencilerinin öncelikle bütün insanlar için anlayış, hoşgörüye önem verme, toplum ve ilişkiler için güvenlik ve istikrar arayışı içinde olma, bağımsız düşünme ve davranma, yardımseverliğe önem verme, toplumsal beklentilere uygun davranma yönünde bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Buna karşın; “Uyarılım”, “Yaşamdan Haz Alma”, “Güç” gibi heyecan ve yenilik arayışı içinde olma, bireysel zevk, kişinin kendisi için keyif duyması insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü, otorite sahibi olma değerlerine yönelimlerinin son sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Yalmanlı (2009) öğretmen adaylarının değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2008–2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada; araştırmayı destekler nitelikte sonuç elde etmiştir. Öğretmen adaylarının Güç değerine en az yönelim gösterdiklerini, yaşamdan haz alma, uyarılım değerlerine son sıralarda yer verdiklerini belirlemiştir. Buna karşın öğretmen adaylarının en yüksek ortalama ile Güvenlik değerine yönelim gösterdiklerini tespit etmiştir. Evrensellik ikinci sırada yer almaktadır.

Gedik (2010) de sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlere ilişkin yaptığı çalışmada; en yüksek düzeyde Evrensellik değerine yönelen öğretmenlerin en düşük düzeyde Güç değerine yöneldiklerini belirlemiştir. Bu sonuç da araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı tarafından 2000 yılında 183 orta okul ve lise öğretmenin değer yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenlerin en yüksek düzeyde Evrensellik, en düşük düzeyde Uyma değerine önem verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kibar olmak, itaatkar olmak, yaşlılara değer vermek gibi alt ifadeleri içeren Uyma değerine, bu çalışmada ise Evrensellik değerine en yüksek düzeyde değer veren öğrencilerin, toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücünü ifade eden Güç değerine en düşük düzeyde önem verdikleri bulunmuş.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; Evrensellik değerinin öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmeyi hedefleyen orta öğretim kurumlarında da ön sıralarda yer alması dikkat çekmektedir.

4.2. Güç Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Güç değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	12,39	3,38	465	-2,375	.018
Erkek	250	13,09	2,93			

Tablo 4’ deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(465)} = -2,375$; $p < .05$]. Kadınların güç değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 12,39$) iken, erkeklerin güç değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 13,09$)’dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

AÖL öğrencilerinin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bulgulara bakıldığında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Demirutku (2010) “Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi Ve Benlik Kavramı” adlı araştırmasında ve Gedik (2010) sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik çalışmasında araştırma bulgularıyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşmışlardır. Uncu (2008) ise; öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında Güç değerine yönelimde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Yerleşim Yeri	İl		164	12,90	3,16		
	İlçe		225	12,92	3,07		
	Kasaba		20	13,20	3,59		
	Köy		58	11,64	3,22		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
	Gruplar Arası	85,963	3	28,654	2,901	,035	--
	Gruplar İçi	4573,596	463	9,878			
	Toplam	4659,559	466				

Tablo 5’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)} = 2.901$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerinden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinin çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılaştığı ancak herhangi bir yerleşim yerinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	12,83	3,09
	Geniş aile			40	11,80	3,38
	Tek ebeveynli			10	13,20	4,08
	Diğer			6	14,17	4,40
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	52,648	3	17,549	1,764	,153	--
Gruplar İçi	4606,911	463	9,950			
Toplam	4659,559	466				

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)}=1,764$; $p>,05$].

Bu bulgu aile yapısının öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) ve Gedik (2010)'in yaptıkları araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	12,46	3,36	
	Okul bitirmemiş			11	11,18	3,31	
	İlkokul			192	12,69	3,12	
	Ortaokul			70	12,17	3,22	
	Lise			110	13,25	2,96	
	Yüksekokul			52	13,46	3,29	
	İleri eğitim			6	11,67	3,93	
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	113,639	6	18,940	1,917	,077	--
Gruplar İçi	4545,920	460	9,882				
Toplam	4659,559	466					

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)}=1,917$; $p>,05$].

Bu bulgu anne eğitim düzeyinin öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			6	15,00	2,53	
	Okul bitirmemiş			7	10,14	3,76	
	İlkokul			103	12,56	3,32	
	Ortaokul			61	12,36	3,20	
	Lise			132	12,77	3,00	
	Yüksekokul			141	13,11	3,09	
	İleri eğitim			17	12,88	3,37	
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	108,946	6	18,158	1,835	,091	--
	Gruplar İçi	4550,613	460	9,893			
	Toplam	4659,559	466				

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = 1,835$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Meslek	İşçi			9	12,22	4,09	
	Serbest Meslek			14	13,21	3,42	
	Çiftçi			4	12,50	4,80	
	Esnaf / Tüccar			4	13,25	2,06	
	Memur			39	13,46	3,27	
	Ev hanımı			387	12,67	3,11	
	Emekli			10	13,60	3,44	
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	36,140	6	6,023	,599	,731	--
	Gruplar İçi	4623,419	460	10,051			
	Toplam	4659,559	466				

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = ,599$; $p > ,05$].

Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Baba Meslek	İşçi		73	12,84	3,37		
	Serbest		39	12,46	3,36		
	Çiftçi		47	12,64	3,10		
	Esnaf / Tüccar		57	13,02	3,02		
	Memur		156	12,85	3,13		
	Gündelik işçi		7	12,14	1,95		
	İssiz		8	11,38	2,33		
	Emekli		80	12,78	3,29		
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	27,715	7	3,959	,392	,907	--
	Gruplar İçi	4631,844	459	10,091			
	Toplam	4659,559	466				

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = ,392$; $p > ,05$].

Bu bulgu, baba meslek düzeyinin öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az			38	12,05	3,49	
	651-1520 TL			161	12,70	3,25	
	1521-2390 TL			146	12,58	2,80	
	2391-3260 TL			68	13,07	3,27	
	3261-4130 TL			31	14,52	3,22	
	4131 TL ve üstü			23	12,30	3,21	
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	131,217	5	26,243	2,672	,021	--
	Gruplar İçi	4528,342	461	9,823			
	Toplam	4659,559	466				

Tablo 11'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-461)} = 2.672$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin aile aylık geliri değişkenlerinden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinin ailelerinin aylık gelirine göre farklılaştığı ancak herhangi bir aile aylık gelir düzeyinin lehine bir anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	İki	6	15,17	2,14	
	Üç	37	13,59	3,10	
	Dört	176	13,06	2,89	
	Beş	136	12,38	3,30	
	Altı	71	12,76	2,89	
	Yedi ve daha fazlası	41	11,73	3,98	
	İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane
	Welch	3,064	5	46,374	,018

Tablo 12'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(welch)} = 3.064$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin aile birey sayısı değişkenlerinden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin güç değeri ile ilgili görüşlerinin ailelerindeki birey sayısına göre farklılaştığı ancak herhangi bir ailedeki birey sayısının lehine bir anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Güç Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçını Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçını Çocuk Olma	(1) Birinci			198	13,38	2,94	
	(2) İkinci			155	12,14	3,20	
	(3) Üçüncü			63	12,56	3,33	
	(4) Dördüncü			26	12,62	2,89	
	(5) Beşinci ve daha sonra			25	12,52	3,84	
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
	Gruplar Arası	140,864	4	35,216	3,601	,007	1-2
	Gruplar İçi	4518,695	462	9,781			
	Toplam	4659,559	466				

Tablo 13'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güç değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçını çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(4-462)} = 3.601$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre (1) Ailede birinci çocuk olan öğrencilerin güç değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=13.38$) ile (2) Ailede ikinci çocuk olan öğrencilerin güç değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=12.14$) arasında, çocuk sıralamasında ailede birinci sırada olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu; çocuk sıralamasında ailede birinci sırada olan öğrencilerin, ikinci sırada olan öğrencilere göre güç değeri ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Başarı Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Başarı değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	17,88	4,42	465	-1,669	.096
Erkek	250	18,53	4,02			

Tablo 14’ deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)} = -1,669$; $p > .05$]. Kadınların başarı değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 17,88$) iken, erkeklerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 18,53$)’dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Yerleşim Yeri	İl			164	18,37	4,20
	İlçe			225	18,58	4,15
	Kasaba			20	17,75	4,64
	Köy			58	16,64	4,11
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	182,560	3	60,853	3,475	,016	İlçe- köy
Gruplar İçi	8107,924	463	17,512			
Toplam	8290,484	466				

Tablo 15'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)} = 3,475$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda çocukluklarını ilçede geçiren öğrencilerin başarı değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 18,58$) ile çocukluklarını köyde geçiren öğrencilerin başarı değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 16,64$) arasında, çocukluklarını ilçede geçiren öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Başarılı, yetkin, hırslı olmayı, sözü geçen biri ve zeki olmayı ifade eden Başarı değerinde; çocukluklarını köyde geçiren öğrencilere göre çocukluklarını ilçede geçiren öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunun görülmesi dikkat çekicidir. Çocukluğun geçtiği sosyal çevrenin etkili olduğu söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte bir araştırma ile karşılaşılmamış ancak; Uncu (2008), öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerine ilişkin araştırmasında cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine başarı değeri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun toplumsal rollerden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Tablo 16.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	18,36	4,17
	Geniş aile			40	16,68	4,35
	Tek ebeveynli			10	19,50	4,99
	Diğer			6	17,50	3,73
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	123,003	3	41,001	2,324	,074	--
Gruplar İçi	8167,481	463	17,640			
Toplam	8290,484	466				

Tablo 16'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = 2,324$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile yapısının öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	16,85	5,19	
	Okul bitirmemiş			11	16,27	5,44	
	İlkokul			192	18,69	3,98	
	Ortaokul			70	17,64	3,96	
	Lise			110	18,35	4,40	
	Yüksekokul			52	18,29	4,13	
	İleri eğitim			6	17,17	3,76	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	165,597	6	27,600	1,563	,156	--
	Gruplar İçi	8124,887	460	17,663			
Toplam	8290,484	466					

Tablo 17'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = 1,563$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne eğitim düzeyinin öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	6	18,67	3,67			
	(2) Okul bitirmemiş	7	12,57	6,32			
	(3) İlkokul	103	18,09	4,36			
	(4) Ortaokul	61	18,11	4,05			
	(5) Lise	132	18,55	4,27			
	(6) Yüksekokul	141	18,32	3,95			
	(7) İleri eğitim	17	18,41	3,94			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
	Gruplar Arası	243,641	6	40,607	2,321	,032	5-2
	Gruplar İçi	8046,843	460	17,493			
Toplam	8290,484	466					

Tablo 18'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)} = 2,321$; $p > ,05$].

$_{460}) = 2,321$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda; baba eğitim düzeyi Lise olan öğrencilerin başarı değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 18,55$) ile baba eğitim düzeyi Okul bitirmemiş olan öğrencilerin başarı değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 12,57$) arasında, baba eğitim düzeyi Lise olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; baba eğitim düzeyi Lise olan öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinin baba eğitim düzeyi okul bitirmemiş şeklinde olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Meslek	İşçi			9	17,56	5,70	
	Serbest Meslek			14	17,36	3,65	
	Çiftçi			4	19,00	5,35	
	Esnaf / Tüccar			4	20,50	3,51	
	Memur			39	18,31	3,89	
	Ev hanımı			387	18,23	4,24	
	Emekli			10	18,60	4,58	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
	Gruplar Arası	39,350	6	6,558	,366	,901	--
	Gruplar İçi	8251,134	460	17,937			
	Toplam	8290,484	466				

Tablo 19'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = ,366$; $p > ,05$].

Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Baba Meslek	İşçi		73	18,47	4,56		
	Serbest		39	17,77	4,22		
	Çiftçi		47	18,11	4,12		
	Esnaf / Tüccar		57	18,51	4,39		
	Memur		156	18,38	3,89		
	Gündelik işçi		7	19,43	2,44		
	İssiz		8	17,13	3,27		
	Emekli		80	17,81	4,70		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	54,983	7	7,855	,438	,878	--
	Gruplar İçi	8235,501	459	17,942			
	Toplam	8290,484	466				

Tablo 20'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = ,438$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az			38	17,7368	4,58955	
	651-1520 TL			161	18,3043	4,42584	
	1521-2390 TL			146	18,4932	3,69388	
	2391-3260 TL			68	18,0735	4,44642	
	3261-4130 TL			31	18,1613	4,30579	
	4131 TL ve üstü			23	17,3913	4,66845	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	38,231	5	7,646	,427	,830	--
	Gruplar İçi	8252,253	461	17,901			
	Toplam	8290,484	466				

Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(5-461)} = .427$; $p > .05$].

Bu bulgu aile aylık gelir değişkeninin öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	İki			6	21,17	3,97	
	Üç			37	19,19	2,98	
	Dört			176	18,12	4,12	
	Beş			136	18,28	4,47	
	Altı			71	18,70	3,99	
	Yedi ve daha fazlası			41	16,41	4,67	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	239,358	5	47,872	2,741	,019	--
	Gruplar İçi	8051,126	461	17,464			
	Toplam	8290,484	466				

Tablo 22'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-461)} = 2.741$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin ailedeki birey sayısı değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinin ailedeki birey sayısı değişkenine göre farklılaştığı ancak ailedeki birey sayısı değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Başarı Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci			198	18,80	3,83	
	(2) İkinci			155	17,83	4,21	
	(3) Üçüncü			63	18,37	4,65	
	(4) Dördüncü			26	17,04	5,34	
	(5) Beşinci ve daha sonra			25	17,04	4,34	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
	Gruplar Arası	163,002	4	40,751	2,316	,056	--
	Gruplar İçi	8127,482	462	17,592			
Toplam	8290,484	466					

Tablo 23'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-462)} = 2.316$; $p > ,05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin başarı değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Yaşamdan Haz Alma değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 24.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	14,50	3,23	465	1,523	.129
Erkek	250	14,06	3,04			

Tablo 24’ deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)} = -1,6523$; $p > ,05$]. Kadınların yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 14,50$) iken, erkeklerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 14,06$)’dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Yerleşim Yeri	İl			164	14,55	3,21	
	İlçe			225	14,41	2,86	
	Kasaba			20	14,85	3,33	
	Köy			58	12,67	3,45	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	172,683	3	57,561	6,045	,000	İl-köy
	Gruplar İçi	4408,392	463	9,521			
	Toplam	4581,075	466				İlçe-köy

Tablo 25’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)} = 6,045$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda; çocukluklarını ilde geçiren öğrencilerin yaşamdan haz alma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 14,55$) ile çocukluklarını ilçede geçiren öğrencilerin yaşamdan haz alma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 14,41$) ve çocukluklarını köyde geçiren öğrencilerin yaşamdan haz alma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 12,67$) arasında, çocukluklarını ilde ve ilçede geçiren öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgu; çocukluklarını ilde ve ilçede geçiren öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili

görüşlerinin çocukluklarını köyde geçiren öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	14,37	3,06	
	Geniş aile			40	13,05	3,48	
	Tek ebeveynli			10	14,00	4,16	
	Diğer			6	15,50	2,88	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	73,631	3	24,544	2,521	,057	--
	Gruplar İçi	4507,444	463	9,735			
	Toplam	4581,075	466				

Tablo 26'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = 2,521$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile yapısının öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	13,38	3,43	
	Okul bitirmemiş			11	12,36	3,61	
	İlkokul			192	14,17	3,09	
	Ortaokul			70	14,29	2,83	
	Lise			110	14,65	3,27	
	Yüksekokul			52	14,69	3,06	
	İleri eğitim			6	13,83	3,19	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	88,340	6	14,723	1,507	,174	--
	Gruplar İçi	4492,735	460	9,767			
Toplam	4581,075	466					

Tablo 27'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = 1,507$; $p > ,05$].

Bu bulgu anne eğitim düzeyinin öğrencilerin bireysel zevk ve hazza yönelimi ifade eden Yaşamdan Haz Alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	6	14,67	2,94			
	(2) Okul bitirmemiş	7	11,86	3,93			
	(3) İlkokul	103	14,01	3,29			
	(4) Ortaokul	61	14,23	3,12			
	(5) Lise	132	14,22	3,04			
	(6) Yüksekokul	141	14,72	3,07			
	(7) İleri eğitim	17	13,41	2,92			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	89,708	6	14,951	1,531	,166	--
	Gruplar İçi	4491,367	460	9,764			
Toplam	4581,075	466					

Tablo 28'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = 1,531$; $p > ,05$].

Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin bireysel zevk ve hazza yönelimi ifade eden Yaşamdan Haz Alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
Anne Meslek	İşçi	9	14,22	4,06			
	Serbest Meslek	14	14,64	3,10			
	Çiftçi	4	15,50	2,52			
	Esnaf / Tüccar	4	13,00	5,23			
	Memur	39	14,54	3,10			
	Ev hanımı	387	14,20	3,12			
	Emekli	10	15,40	2,91			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	32,138	6	5,356	,542	,777	--
	Gruplar İçi	4548,937	460	9,889			
	Toplam	4581,075	466				

Tablo 29'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = ,542$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 30.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$		S	
Baba Meslek	İşçi		73	14,08		3,25	
	Serbest		39	14,85		2,92	
	Çiftçi		47	13,21		3,37	
	Esnaf / Tüccar		57	14,35		3,20	
	Memur		156	14,33		3,18	
	Gündelik işçi		7	13,86		2,79	
	İssiz		8	14,13		1,46	
	Emekli		80	14,64		2,95	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	81,090	7	11,584	1,182	,312	--
	Gruplar İçi	4499,985	459	9,804			
	Toplam	4581,075	466				

Tablo 30'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = 1,182$; $p > ,05$].

Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 31.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az	38	13,79	3,38			
	651-1520 TL	161	14,20	3,10			
	1521-2390 TL	146	13,99	3,08			
	2391-3260 TL	68	15,00	3,02			
	3261-4130 TL	31	14,84	3,35			
	4131 TL ve üstü	23	14,35	3,20			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	67,736	5	13,547	1,384	,229	--
	Gruplar İçi	4513,339	461	9,790			
	Toplam	4581,075	466				

Tablo 31'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık gelir değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(5-461)} = 1.384$; $p > ,05$].

Bu bulgu aile aylık gelir değişkeninin öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yalmancı ise (2009), araştırmasında üst sosyo-ekonomik durumdaki öğretmen adaylarının yöneliminin daha üst düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Yalmancı, ekonomik durumun hayatın tadını çıkarmayı etkilediğini ifade etmektedir. Araştırma sonucu bu durumu desteklememektedir.

Tablo 32.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	(1) İki			6	15,17	3,37	
	(2) Üç			37	15,24	3,10	
	(3) Dört			176	14,47	2,85	
	(4) Beş			136	14,24	3,16	
	(5) Altı			71	14,03	3,10	
	(6) Yedi ve daha fazlası			41	12,85	3,88	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	133,515	5	26,703	2,768	,018	2–6
	Gruplar İçi	4447,560	461	9,648			
	Toplam	4581,075	466				

Tablo 32'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-461)} = 2.768$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ailede birey sayısı üç olan öğrencilerin yaşamdan haz alma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 15.24$) ile ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilerin yaşamdan haz alma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 12.85$) arasında, ailede birey sayısı üç olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; ailede birey sayısı üç olan öğrencilerin, bireyin kendisi için keyif duyması, bireysel zevk ve hazzla yönelimi ifade eden yaşamdan haz alma değeri ile ilgili görüşlerinin ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kalabalık ailelerde bireysel zevke yönelimin düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 33.

Öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci			198	14,58	3,02	
	(2) İkinci			155	14,25	3,16	
	(3) Üçüncü			63	14,00	3,21	
	(4) Dördüncü			26	13,65	3,11	
	(5) Beşinci ve daha sonra			25	13,20	3,58	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
	Gruplar Arası	61,640	4	15,410	1,575	,180	--
	Gruplar İçi	4519,435	462	9,782			
	Toplam	4581,075	466				

Tablo 33'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-462)} = 1.575$; $p > .05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin yaşamdan haz alma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Uyarılım Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Uyarılım değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 34.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	14,60	2,59	465	871	.384
Erkek	250	14,38	3,06			

Tablo 34’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)}=871$; $p>,05$]. Kadınların uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=14,60$) iken, erkeklerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=14,38$)’dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 35.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Yerleşim Yeri	İl			164	14,60	2,92
	İlçe			225	14,48	2,77
	Kasaba			20	15,25	2,17
	Köy			58	13,88	3,11
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	35,056	3	11,685	1,443	,230	
Gruplar İçi	3749,540	463	8,098			
Toplam	3784,595	466				

Tablo 35’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)}=1,443$; $p>,05$].

Bu bulgu öğrencilerin çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin; cesur olma, değişken bir hayat yaşama, heyecanlı bir hayat sahibi olma değerlerini içeren Uyarılım değerine ilişkin öğrenci görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 36.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	14,60	2,72	
	Geniş aile			40	13,40	3,46	
	Tek ebeveynli			10	15,00	4,19	
	Diğer			6	12,83	3,19	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	71,403	3	23,801	2,968	,032	--
	Gruplar İçi	3713,192	463	8,020			
Toplam	3784,595	466					

Tablo 36'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)} = 2,968$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin aile yapısı değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinin aile yapısı değişkenine göre farklılaştığı ancak aile yapısı değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 37.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	12,42	4,19
	Okul bitirmemiş			11	13,09	4,59
	İlkokul			192	14,77	2,50
	Ortaokul			70	14,31	2,77
	Lise			110	14,70	2,81
	Yüksekokul			52	14,79	2,56
	İleri eğitim			6	12,17	2,40
	İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane	
Welch	2,536	6	44,063	,034		

Tablo 37'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(welch)} = 2,536$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenlerinden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı ancak herhangi bir anne eğitim düzeyinin lehine bir anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 38.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	6	13,83	3,19	
	(2) Okul bitirmemiş	7	12,86	5,61	
	(3) İlkokul	103	14,25	3,05	
	(4) Ortaokul	61	14,39	3,22	
	(5) Lise	132	14,66	2,66	
	(6) Yüksekokul	141	14,72	2,51	
	(7) İleri eğitim	17	13,76	2,80	
İstatistik	sd1	sd2	p	Fark	
Welch	,646	6	35,838	,693	--

Tablo 38'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = ,646$; $p > ,05$].

Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 39.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Meslek	İşçi			9	13,78	4,71	
	Serbest Meslek			14	14,14	2,74	
	Çiftçi			4	15,50	2,65	
	Esnaf / Tüccar			4	15,75	,95	
	Memur			39	14,44	2,95	
	Ev hanımı			387	14,48	2,82	
	Emekli			10	14,90	2,64	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	18,481	6	3,080	,376	,894	--
	Gruplar İçi	3766,114	460	8,187			
	Toplam	3784,595	466				

Tablo 39'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = ,894$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 40.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Baba Meslek	İşçi			73	14,41	2,87	
	Serbest			39	15,03	2,76	
	Çiftçi			47	14,02	3,10	
	Esnaf / Tüccar			57	13,89	2,83	
	Memur			156	14,61	2,58	
	Gündelik işçi			7	15,86	1,68	
	İssiz			8	12,63	4,47	
	Emekli			80	14,79	3,04	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	92,335	7	13,191	1,640	,122	--
	Gruplar İçi	3692,260	459	8,044			
	Toplam	3784,595	466				

Tablo 40'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir

[$F_{(7-459)} = 1,640$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 41.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az		38	14,37	3,22
	651-1520 TL		161	14,60	2,88
	1521-2390 TL		146	14,43	2,51
	2391-3260 TL		68	15,09	2,55
	3261-4130 TL		31	14,13	2,63
	4131 TL ve üstü		23	12,87	4,41
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	1,486	5	103,753	,201	

Tablo 41'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(Welch)} = 1,486$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile aylık gelir değişkeninin öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 42.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken					N	$\bar{X}$	S
Ailedeki Birey Sayısı	(1) İki				6	16,33	3,14
	(2) Üç				37	15,27	2,68
	(3) Dört				176	14,59	2,45
	(4) Beş				136	14,50	2,93
	(5) Altı				71	14,65	2,76
	(6) Yedi ve daha fazlası				41	12,68	3,72
	İstatistik				sd1	sd2	p
Welch	2,854	5	45,130	,025	2–6		
						3–6	

Tablo 42'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık

gözlenmiştir [$F_{(Welch)} = 2.854$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ailede birey sayısı üç olan öğrencilerin uyarılım değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 15.27$) ile ailede birey sayısı dört olan öğrencilerin uyarılım değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 14.59$) ve ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilerin uyarılım değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 12.68$) arasında, ailede birey sayısı üç ve dört olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; ailede birey sayısı üç ve dört olan öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinin ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 43.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci	198	14,63	2,83	
	(2) İkinci	155	14,40	2,57	
	(3) Üçüncü	63	14,83	2,66	
	(4) Dördüncü	26	14,38	2,86	
	(5) Beşinci ve daha sonra	25	13,04	4,49	
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	1,040	4	86,900	,391	

Tablo 43'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyarılım değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 1.040$; $p > .05$].

Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin heyecan ve yenilik anlayışını ifade eden Uyarılım değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Özyönelim Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Özyönelim değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 44.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	20,22	3,08	465	-,293	.769
Erkek	250	20,30	3,05			

Tablo 44’ deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)} = -,293$; $p > ,05$]. Kadınların özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 20,22$) iken, erkeklerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 20,30$)’dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 45.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Yerleşim Yeri	(1) İl			164	20,52	3,13
	(2) İlçe			225	20,35	2,84
	(3) Kasaba			20	20,95	2,58
	(4) Köy			58	18,93	3,54
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	125,290	3	41,763	4,557	,004	1–4
Gruplar İçi	4242,839	463	9,164			
Toplam	4368,128	466				2–4

Tablo 45'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)} = 4,557$; $p > ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda çocukluklarını ilde geçiren öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 20,52$) ile çocukluklarını ilçede geçiren öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 20,35$) ve çocukluklarını köyde geçiren öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 18,93$) arasında, çocukluklarını ilde ve ilçede geçiren öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgu; çocukluklarını ilde ve ilçede geçiren öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinin çocukluklarını köyde geçiren öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 46.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Aile Yapısı	Çekirdek aile		411	20,40	2,93		
	Geniş aile		40	19,23	3,08		
	Tek ebeveynli		10	20,30	5,96		
	Diğer		6	17,33	3,14		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası		102,766	3	34,255	3,718	,012	--
Gruplar İçi		4265,362	463	9,212			
Toplam		4368,128	466				

Tablo 46'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)} = 3,718$; $p > ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin aile yapısı değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinin aile yapısı değişkenine göre farklılaştığı ancak aile yapısı değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 47.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	18,38	4,82
	Okul bitirmemiş			11	20,27	2,45
	İlkokul			192	20,50	2,68
	Ortaokul			70	20,01	2,86
	Lise			110	20,36	3,43
	Yüksekokul			52	20,75	2,40
	İleri eğitim			6	17,50	2,88
	İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane	
	Welch	2,049	6	44,511	,079	

Tablo 47'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 2,049$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne eğitim düzeyinin öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 48.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S		
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	6	18,67	3,72	
	(2) Okul bitirmemiş	7	18,86	6,84	
	(3) İlkokul	103	19,92	3,21	
	(4) Ortaokul	61	20,61	3,13	
	(5) Lise	132	20,02	2,96	
	(6) Yüksekokul	141	20,72	2,64	
	(7) İleri eğitim	17	20,29	3,29	
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	1,235	6	35,741	,312	--

Tablo 48'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 1,235$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin

özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 49.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S
Anne Meslek	İşçi	9	17,78	6,16
	Serbest Meslek	14	20,29	3,65
	Çiftçi	4	21,50	2,08
	Esnaf / Tüccar	4	19,50	1,91
	Memur	39	20,51	2,34
	Ev hanımı	387	20,28	3,02
	Emekli	10	20,50	2,76
	İstatistik	sd1	sd2	P
Welch	,544	6	16,568	,768

Tablo 49'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = ,544$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 50.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Baba Meslek	İşçi		73	19,68	3,68		
	Serbest		39	20,69	2,76		
	Çiftçi		47	20,06	3,26		
	Esnaf / Tüccar		57	19,65	3,37		
	Memur		156	20,51	2,76		
	Gündelik işçi		7	21,14	2,34		
	İssiz		8	18,00	3,51		
	Emekli		80	20,80	2,62		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	133,626	7	19,089	2,069	,045	--
	Gruplar İçi	4234,503	459	9,225			
	Toplam	4368,128	466				

Tablo 50'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(7-459)} = 2,069$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin baba meslek değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinin baba meslek değişkenine göre farklılaştığı ancak baba meslek değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 51.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S
Aile Aylık Gelir	(1) 650 TL ve daha az		38	19,47	4,30
	(2) 651-1520 TL		161	20,42	2,83
	(3) 1521-2390 TL		146	19,92	2,92
	(4) 2391-3260 TL		68	21,26	2,53
	(5) 3261-4130 TL		31	20,83	2,63
	(6) 4131 TL ve üstü		23	18,87	4,05
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	3,484	5	104,053	,006	4-3

Tablo 51'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(Welch)} = 3.484$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda aile aylık geliri 2391-3260 TL arasında olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 21.26$) ile aile aylık geliri 1521-2390 TL olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 19.92$) arasında, aile aylık geliri 2391-3260 TL olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgu; aile geliri 2391-3260 TL olan öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinin aile aylık geliri 1521-2390 TL olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada aile gelirinin sadece Özyönelim değerine yönelmede etkili olduğunun görülmektedir. Yalmanlı (2009) da çalışmasında Özyönelim değerine üst sosyoekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının yöneldiğini tespit etmiştir.

Tablo 52

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S
Ailedeki Birey Sayısı	(1) İki		6	20,83	4,17
	(2) Üç		37	21,81	2,27
	(3) Dört		176	20,28	2,91
	(4) Beş		136	20,18	3,14
	(5) Altı		71	20,13	2,55
	(6) Yedi ve daha fazlası		41	19,20	4,16
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	3,689	5	45,380	,007	3-2
					4-2
					5-2
					6-2

Tablo 52'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(Welch)} = 3.689$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ailede birey sayısı üç olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 21.81$), ailede birey sayısı dört olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 20.28$), ailede birey sayısı beş olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 20.18$), ailede birey sayısı altı olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 20.13$) ile ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilerin özyönelim değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 19.20$) arasında, ailede birey sayısı üç, dört, beş ve altı olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; ailede birey sayısı üç, dört, beş ve altı olan öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinin ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 53.

Öğrencilerin Özyönelim Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci	198	20,64	2,71	
	(2) İkinci	155	20,15	2,93	
	(3) Üçüncü	63	20,02	3,50	
	(4) Dördüncü	26	20,38	3,25	
	(5) Beşinci ve daha sonra	25	18,44	4,37	
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	2,047	4	85,613	,095	

Tablo 53'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 2.047$; $p > .05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin özyönelim değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Evrensellik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Evrensellik değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 54.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	30,61	4,45	465	4,048	.000
Erkek	250	28,77	5,37			

Tablo 54' deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(465)} = 4,048$; $p < .05$]. Kadınların evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik

ortalaması ($\bar{X}=30,61$) iken, erkeklerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=28,77$)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Bu bulgu kadın öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinin erkek öğrencilerin evrensellik değerine ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yalmanlı (2009), Uncu (2008), Demirutku (2010); Evrensellik değerine kadınların yönelimi konusunda araştırmayı destekler nitelikte sonuç elde ederken, Gedik (2010); kadın sınıf öğretmenlerinin Yaşamdan Haz Alma ve Güvenlik değerlerine daha fazla önem verdiklerini belirtmiş, Güç değerine yönelimde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 55.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S	
Yerleşim Yeri	İl		164	29,74	4,91	
	İlçe		225	29,56	5,11	
	Kasaba		20	30,35	4,79	
	Köy		58	29,26	5,31	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	21,440	3	7,147	,280	,840	
Gruplar İçi	11836,230	463	25,564			
Toplam	11857,670	466				

Tablo 55'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)}=,280$; $p>,05$].

Bu bulgu çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 56.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	29,70	4,89	
	Geniş aile			40	29,73	5,60	
	Tek ebeveynli			10	28,60	7,57	
	Diğer			6	25,50	6,28	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	115,206	3	38,402	1,514	,210	--
	Gruplar İçi	11742,464	463	25,362			
Toplam	11857,670	466					

Tablo 56'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = 1,514$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile yapısının öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 57.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	27,08	6,37	
	Okul bitirmemiş			11	29,45	4,44	
	İlkokul			192	30,24	4,90	
	Ortaokul			70	29,76	4,28	
	Lise			110	29,67	5,11	
	Yüksekokul			52	28,75	5,40	
	İleri eğitim			6	26,33	5,05	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	347,945	6	57,991	2,318	,032	--
	Gruplar İçi	11509,726	460	25,021			
Toplam	11857,670	466					

Tablo 57'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)} = 2,318$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma

testi sonucunda öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinin anne eğitim değişkenine göre farklılaştığı ancak anne eğitim değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 58.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil			6	23,17	6,01	
	(2) Okul bitirmemiş			7	28,14	8,80	
	(3) İlkokul			103	30,44	4,61	
	(4) Ortaokul			61	29,64	5,14	
	(5) Lise			132	29,65	4,64	
	(6) Yüksekokul			141	29,58	5,26	
	(7) İleri eğitim			17	27,65	4,76	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	400,410	6	66,735	2,679	,014	
	Gruplar İçi	11457,260	460	24,907			
Toplam	11857,670	466					

Tablo 58'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)} = 2,679$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin anlayışlılık ve hoşgörüyü ifade eden Evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinin baba eğitim değişkenine göre farklılaştığı ancak baba eğitim değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 59.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Anne Meslek	İşçi		9	28,00	8,12		
	Serbest Meslek		14	27,00	5,20		
	Çiftçi		4	28,75	7,09		
	Esnaf / Tüccar		4	28,75	1,50		
	Memur		39	28,77	4,38		
	Ev hanımı		387	29,83	4,99		
	Emekli		10	30,60	5,87		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	181,431	6	30,239	1,191	,310	--
	Gruplar İçi	11676,239	460	25,383			
	Toplam	11857,670	466				

Tablo 59'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)} = 1,191$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 60.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken							
				N	$\bar{X}$	S	
Baba Meslek	İşçi			73	30,07	5,68	
	Serbest			39	28,30	5,16	
	Çiftçi			47	30,19	4,43	
	Esnaf / Tüccar			57	29,26	5,17	
	Memur			156	29,54	5,08	
	Gündelik işçi			7	29,71	4,64	
	İssiz			8	28,50	4,81	
	Emekli			80	30,05	4,64	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	130,378	7	18,625	,729	,647	--
	Gruplar İçi	11727,292	459	25,550			
	Toplam	11857,670	466				

Tablo 60'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = ,729$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin başarı evrensellik ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 61.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az	38	28,39	6,09			
	651-1520 TL	161	30,43	4,80			
	1521-2390 TL	146	29,23	4,70			
	2391-3260 TL	68	29,87	5,44			
	3261-4130 TL	31	28,84	5,79			
	4131 TL ve üstü	23	28,83	4,23			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	221,774	5	44,355	1,757	,120	--
	Gruplar İçi	11635,896	461	25,241			
	Toplam	11857,670	466				

Tablo 61'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(5-461)} = 1,757$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile aylık gelir değişkeninin öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 62.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	İki			6	30,00	5,33	
	Üç			37	30,05	4,84	
	Dört			176	29,51	4,79	
	Beş			136	29,59	5,21	
	Altı			71	30,59	4,57	
	Yedi ve daha fazlası			41	28,10	6,24	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	172,095	5	34,419	1,358	,239	--
	Gruplar İçi	11685,575	461	25,348			
	Toplam	11857,670	466				

Tablo 62'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(5-461)} = 1,358$; $p > ,05$]. Bu bulgu ailedeki birey sayısı değişkeninin öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 63.

Öğrencilerin Evrensellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçını Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçını Çocuk Olma	(1) Birinci			198	30,19	4,76	
	(2) İkinci			155	29,27	4,79	
	(3) Üçüncü			63	29,44	5,55	
	(4) Dördüncü			26	30,81	4,53	
	(5) Beşinci ve daha sonra			25	26,52	6,65	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
	Gruplar Arası	362,510	4	90,627	3,642	,006	1-5
	Gruplar İçi	11495,160	462	24,881			
	Toplam	11857,670	466				

Tablo 63'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçını çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(4-462)} = 3.642$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ailede çocuk sıralamasında birinci sırada olan öğrencilerin evrensellik değerine ilişkin toplam puan ortalaması ($\bar{X}=30.19$) ile ailede çocuk sıralamasında beşinci ve daha sonra sırada olan öğrencilerin evrensellik değerine ilişkin toplam puan ortalaması ($\bar{X}=26.52$) arasında, birinci sırada olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bulgulara bakıldığında; ailede çocuk sıralamasında birinci sırada olan öğrencilerin evrensellik değeri ile ilgili görüşlerinin beşinci ve daha sonra sırada olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yalman (2009) ise Evrensellik değerinde ailede 4.- üzeri çocuk olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmektedir. Yalman, bu sonucu; ailenin küçük bireyi olma

ve kalabalık aile de bulunmanın olumlu etkisi olarak yorumlamıştır. Ancak araştırma sonucu bu yorumu desteklememektedir.

4.8. Yardımseverlik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Yardımseverlik değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 64.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	20,12	3,41	465	1,473	.141
Erkek	250	19,66	3,33			

Tablo 64’ deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)} = 1,473$; $p > ,05$]. Kadınların yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 20,12$) iken, erkeklerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 19,66$)’dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Yapılan araştırmalarda (Uncu,2008;Yalmancı,2009) kadınların daha dürüst, bağışlayıcı, sadık olmayı ifade eden Yardımseverlik değerine daha fazla yöneldikleri sonucuna ulaşılmışsa da, bu araştırmada; öğrencilerin Yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 65.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Yerleşim Yeri	İl			164	20,04	3,30	
	İlçe			225	19,80	3,33	
	Kasaba			20	20,95	3,30	
	Köy			58	19,29	3,68	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	48,482	3	16,161	1,428	,234	
	Gruplar İçi	5239,064	463	11,315			
	Toplam	5287,546	466				

Tablo 65'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = 1,428$; $p > ,05$]. Bu bulgu çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 66.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	19,94	3,25	
	Geniş aile			40	19,70	3,35	
	Tek ebeveynli			10	19,90	5,78	
	Diğer			6	16,33	5,43	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	78,314	3	26,105	2,320	,075	--
	Gruplar İçi	5209,232	463	11,251			
	Toplam	5287,546	466				

Tablo 66'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = 2,320$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile yapısı değişkeninin öğrencilerin

yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 67.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil			26	18,19	5,30	
	Okul bitirmemiş			11	21,55	2,38	
	İlkokul			192	20,23	2,99	
	Ortaokul			70	19,84	3,08	
	Lise			110	19,85	3,23	
	Yüksekokul			52	19,44	3,90	
	İleri eğitim			6	17,17	3,76	
	İstatistik			sd1	sd2	p	Tamhane
Welch			2,116	6	44,385	,070	

Tablo 67'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 2,116$; $p > ,05$]. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 68.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S		
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	6	14,17	4,79	
	(2) Okul bitirmemiş	7	19,43	7,21	
	(3) İlkokul	103	20,43	3,14	
	(4) Ortaokul	61	20,10	3,00	
	(5) Lise	132	19,73	3,08	
	(6) Yüksekokul	141	19,79	3,47	
	(7) İleri eğitim	17	19,71	3,08	
İstatistik	sd1	sd2	p	Fark	
Welch	1,882	6	35,846	,111	--

Tablo 68'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)}=1,882$; $p>,05$].

Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 69.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Meslek	İşçi			9	17,44	5,70	
	Serbest Meslek			14	19,00	3,01	
	Çiftçi			4	19,50	4,20	
	Esnaf / Tüccar			4	21,00	2,94	
	Memur			39	19,82	3,20	
	Ev hanımı			387	19,96	3,32	
	Emekli			10	19,80	3,74	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	72,562	6	12,094	1,067	,382	--
	Gruplar İçi	5214,984	460	11,337			
Toplam			5287,546	466			

Tablo 69'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)}= 1,067$; $p>,05$].

Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 70.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Baba Meslek	İşçi			73	19,84	3,77	
	Serbest			39	19,82	3,01	
	Çiftçi			47	19,85	3,41	
	Esnaf / Tüccar			57	19,82	3,25	
	Memur			156	19,74	3,42	
	Gündelik işçi			7	21,43	1,90	
	İssiz			8	18,00	3,25	
	Emekli			80	20,29	3,23	
	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	61,727	7	8,818	,775	,609	--
	Gruplar İçi	5225,819	459	11,385			
	Toplam	5287,546	466				

Tablo 70'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = ,609$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 71.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az		38	18,50	4,61
	651-1520 TL		161	20,35	2,94
	1521-2390 TL		146	19,96	2,84
	2391-3260 TL		68	19,63	4,16
	3261-4130 TL		31	19,84	3,29
	4131 TL ve üstü		23	19,04	3,89
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
	Welch	1,616	5	102,062	,163

Tablo 71'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(Welch)} = ,163$; $p > ,05$].

Bu bulgu aile aylık gelir değişkeninin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 72.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Ailedeki Birey Sayısı	(1) İki			6	19,67	4,76
	(2) Üç			37	20,43	2,93
	(3) Dört			176	19,85	3,11
	(4) Beş			136	19,87	3,27
	(5) Altı			71	20,73	2,92
	(6) Yedi ve daha fazlası			41	18,02	4,80
		İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
Welch	2,426	5	45,044	,050	5-6	

Tablo 72'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(Welch)} = 2.426$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ailede birey sayısı altı olan öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 20.73$) ile ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 18.02$) arasında, ailede birey sayısı altı olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; ailede birey sayısı altı olan öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinin ailede birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 73.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci	198	20,15	3,20	
	(2) İkinci	155	19,73	2,99	
	(3) Üçüncü	63	20,24	3,28	
	(4) Dördüncü	26	19,30	4,11	
	(5) Beşinci ve daha sonra	25	18,24	5,41	
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
	Welch	1,280	4	85,393	,284

Tablo 73'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 1.280$; $p > ,05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.9. Geleneksellik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Geleneksellik değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 74.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	217	18,13	3,62	465	,721	.472
Erkek	250	17,89	3,59			

Tablo 74' deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)} =$

,721; $p>,05$]. Kadınların geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=18,13$) iken, erkeklerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=17,89$)’dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu bulgu öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapan Akbaş (2004), lise öğrencileri üzerinde çalışma yapan Gömleksiz (2004); kültür ya da dinsel töre ve fiikirlere saygıyı ifade eden Geleneksellik değerine, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla önem verdiklerini belirlemişlerdir. Yapılan bu araştırmalardan farklı olarak bu araştırmayı destekler nitelikte sonuç elde eden Gedik (2010) sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinde cinsiyetin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 75.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S
Yerleşim Yeri	İl			164	18,10	3,59
	İlçe			225	17,96	3,60
	Kasaba			20	18,85	3,96
	Köy			58	17,55	3,56
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	28,152	3	9,384	,721	,540	
Gruplar İçi	6021,848	463	13,006			
Toplam	6050,000	466				

Tablo 75’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)}= ,540$; $p>,05$].

Bu bulgu çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 76.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Yapısı	Çekirdek aile			411	17,97	3,56	
	Geniş aile			40	18,60	3,44	
	Tek ebeveynli			10	17,70	4,16	
	Diğer			6	16,33	6,47	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	32,261	3	10,754	,827	,479	--
	Gruplar İçi	6017,739	463	12,997			
	Toplam	6050,000	466				

Tablo 76'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = ,827$; $p > ,05$]. Bu bulgu aile yapısının öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 77.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
Anne Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	26	16,04	4,61			
	(2) Okul bitirmemiş	11	19,09	2,39			
	(3) İlkokul	192	18,70	3,18			
	(4) Ortaokul	70	18,00	3,44			
	(5) Lise	110	17,68	3,73			
	(6) Yüksekokul	52	17,06	4,07			
	(7) İleri eğitim	6	16,17	3,66			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	284,126	6	47,354	3,778	,001	3-1
	Gruplar İçi	5765,874	460	12,535			
	Toplam	6050,000	466				

Tablo 77'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)} = 3,778$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma

testi sonucunda; anne eğitim düzeyi İlkokul olan öğrencilerin geleneksellik değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=18.70$) ile anne eğitim düzeyi Okuryazar değil şeklinde olan öğrencilerin geleneksellik değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=16,04$) arasında, anne eğitim düzeyi İlkokul olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; anne eğitim düzeyi İlkokul olan öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinin anne eğitim düzeyi okuryazar değil şeklinde olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 78.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil	6	14,67	5,79			
	(2) Okul bitirmemiş	7	16,57	4,65			
	(3) İlkokul	103	18,48	3,38			
	(4) Ortaokul	61	18,36	3,62			
	(5) Lise	132	17,74	3,29			
	(6) Yüksekokul	141	17,95	3,92			
	(7) İleri eğitim	17	18,00	2,65			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	121,303	6	20,217	1,569	,154	
	Gruplar İçi	5928,697	460	12,888			
Toplam	6050,000	466					

Tablo 78'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)}= 1,569$; $p>,05$].

Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 79.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1)İşçi	9	17,44	4,28				
(2)Serbest Meslek	14	14,64	4,57				
(3)Çiftçi	4	19,50	1,73				
(4)Esnaf / Tüccar	4	16,00	4,08				
(5)Memur	39	18,00	3,18				
(6)Ev hanımı	387	18,16	3,54				
(7)Emekli	10	17,40	4,14				
Anne Meslek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	198,466	6	33,078	2,600	,017	6-2
	Gruplar İçi	5851,534	460	12,721			
	Toplam	6050,000	466				

Tablo 79'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)} = 2,600$; $p > ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda; anne meslek düzeyi ev hanımı olan öğrencilerin geleneksellik değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=18,16$) ile anne meslek düzeyi serbest meslek olan öğrencilerin geleneksellik değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=14,64$) arasında, anne meslek düzeyi ev hanımı olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; anne meslek düzeyi ev hanımı olan öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinin anne meslek düzeyi serbest meslek şeklinde olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anne meslek düzeyi değişkeninin sadece hayatın getirdiklerini kabullenmeyi, geleneklere saygı, dindar ve ılımlı olmayı ifade eden geleneksellik değerine yönelimde etkili olduğunun görülmesi dikkat çekicidir.

Tablo 80.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Baba Meslek	İşçi			73	18,62	3,82	
	Serbest			39	17,33	4,28	
	Çiftçi			47	18,23	3,20	
	Esnaf / Tüccar			57	17,74	3,28	
	Memur			156	17,96	3,76	
	Gündelik işçi			7	18,29	2,14	
	İssiz			8	16,88	2,47	
	Emekli			80	17,99	3,40	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	62,618	7	8,945	,686	,684	--
	Gruplar İçi	5987,382	459	13,044			
	Toplam	6050,000	466				

Tablo 80'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = ,686$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 81.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az	38	17,74	3,70
	651-1520 TL	161	18,47	3,32
	1521-2390 TL	146	17,95	3,32
	2391-3260 TL	68	17,29	4,80
	3261-4130 TL	31	18,10	3,19
	4131 TL ve üstü	23	17,43	3,40
	İstatistik	sd1	sd2	p
	Welch	1,046	5	105,522

Tablo 81'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 1.046$; $p > ,05$].

Bu bulgu aile aylık gelir değişkeninin öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 82.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	İki			6	18,83	2,93	
	Üç			37	18,43	4,01	
	Dört			176	17,48	3,45	
	Beş			136	18,21	3,37	
	Altı			71	19,01	3,42	
	Yedi ve daha fazlası			41	17,29	4,57	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	158,467	5	31,693	2,480	,031	--
Gruplar İçi	5891,533	461	12,780				
Toplam	6050,000	466					

Tablo 82'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-461)} = 2.480$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin ailedeki birey sayısı değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinin ailedeki birey sayısı değişkenine göre farklılaştığı ancak ailedeki birey sayısı değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 83.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci			198	18,32	3,45	
	(2) İkinci			155	17,84	3,37	
	(3) Üçüncü			63	17,68	3,75	
	(4) Dördüncü			26	18,31	4,01	
	(5) Beşinci ve daha sonra			25	16,92	5,07	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
	Gruplar Arası	62,690	4	15,672	1,209	,306	--
	Gruplar İçi	5987,310	462	12,960			
	Toplam	6050,000	466				

Tablo 83'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-462)} = 1.209$; $p > .05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin geleneksellik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.10. Uyma Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Uyma değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 84.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	217	18,66	3,89	465	175	.861
Erkek	250	18,60	3,85			

Tablo 84’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)} = 175$; $p > ,05$]. Kadınların uyma değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 18,66$) iken, erkeklerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 18,60$)’dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu bulgu öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 85.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Yerleşim Yeri	İl			164	18,45	4,07	
	İlçe			225	18,97	3,73	
	Kasaba			20	17,90	3,28	
	Köy			58	18,03	3,94	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	62,299	3	20,766	1,392	,244	
	Gruplar İçi	6905,123	463	14,914			
	Toplam	6967,422	466				

Tablo 85’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)} = 1,392$; $p > ,05$].

Bu bulgu çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 86.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Yapısı	(1) Çekirdek aile			411	18,58	3,81	
	(2) Geniş aile			40	19,83	3,44	
	(3) Tek ebeveynli			10	17,90	5,49	
	(4) Diğer			6	14,83	5,08	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	149,894	3	49,965	3,393	,018	2-4
	Gruplar İçi	6817,528	463	14,725			
	Toplam	6967,422	466				

Tablo 86'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-463)}=3,393$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda aile yapısı geniş aile olan öğrencilerin uyma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=19,83$) ile aile yapısı diğer şeklinde olan öğrencilerin uyma değerine ilişkin toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=14,83$) arasında, aile yapısı geniş aile olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgu; aile yapısı geniş aile olan öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinin aile yapısı diğer şeklinde olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması anlamına gelen uyma değerine geniş aile yapısına sahip öğrencilerin yönelim göstermesi, aile yapısı değişkeninin sadece uyma değerine yönelimde farklılık göstermesi dikkat çekicidir. Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinin büyüdüğü aile türüne göre değer yönelimlerine ilişkin Uyma değerine yönelimde aile türünün etkili olmadığını tespit ederken, Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) araştırmayı destekler nitelikte geniş ailede büyüyen öğretmenlerin; Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik değerlerine daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca; AÖL öğrencilerinin Geleneksellik değerine yönelimlerine bakıldığında, annelerinin eğitim düzeyi ilköğretim olan ve annelerinin mesleği ev hanımı olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu da dikkat çekmektedir.

Tablo 87.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken					N	$\bar{X}$	S
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil				26	17,54	4,74
	Okul bitirmemiş				11	19,82	2,68
	İlkokul				192	19,05	3,47
	Ortaokul				70	18,96	3,63
	Lise				110	18,47	3,85
	Yüksekokul				52	17,69	4,91
	İleri eğitim				6	14,67	3,01
	İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane		
	Welch	2,959	6	45,001	,016		

Tablo 87'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(welch)} = 2,959$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinin anne eğitim değişkenine göre farklılaştığı ancak anne eğitim değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 88.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil		6	15,33	3,88		
	(2) Okul bitirmemiş		7	17,14	6,34		
	(3) İlkokul		103	19,05	3,56		
	(4) Ortaokul		61	19,13	3,24		
	(5) Lise		132	18,69	3,84		
	(6) Yüksekokul		141	18,37	4,24		
	(7) İleri eğitim		17	17,71	2,95		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	138,535	6	23,089	1,555	,159	
	Gruplar İçi	6828,887	460	14,845			
Toplam	6967,422	466					

Tablo 88'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)}=1,555$; $p>,05$].

Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 89.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Anne Meslek	İşçi			9	17,22	4,84	
	Serbest Meslek			14	15,36	4,67	
	Çiftçi			4	18,50	3,32	
	Esnaf / Tüccar			4	15,75	5,74	
	Memur			39	18,41	4,01	
	Ev hanımı			387	18,84	3,73	
	Emekli			10	18,20	4,26	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	221,799	6	36,966	2,521	,021	--
	Gruplar İçi	6745,623	460	14,664			
	Toplam	6967,422	466				

Tablo 89'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)}=2,521$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin anne meslek değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinin anne meslek değişkenine göre farklılaştığı ancak anne meslek değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 90.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Baba Meslek	İşçi		73	19,15	3,73		
	Serbest		39	17,56	4,38		
	Çiftçi		47	18,98	3,78		
	Esnaf / Tüccar		57	18,49	3,49		
	Memur		156	18,58	3,84		
	Gündelik işçi		7	18,57	2,37		
	İssiz		8	15,50	3,63		
	Emekli		80	18,95	4,11		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	157,834	7	22,548	1,520	,158	--
	Gruplar İçi	6809,587	459	14,836			
	Toplam	6967,422	466				

Tablo 90'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = 1,520$; $p > ,05$]. Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 91.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az		38	18,08	4,46
	651-1520 TL		161	19,34	3,26
	1521-2390 TL		146	18,65	3,57
	2391-3260 TL		68	17,72	4,82
	3261-4130 TL		31	18,45	4,25
	4131 TL ve üstü		23	17,26	4,21
	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark
	Welch	2,408	5	102,488	,042

Tablo 91'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir

[$F_{(Welch)}=2,408$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin aile aylık gelir değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinin aile aylık gelir değişkenine göre farklılaştığı ancak aile aylık gelir değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 92.

Öğrencilerin Uyma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	İki			6	20,33	3,67	
	Üç			37	19,00	3,67	
	Dört			176	18,44	3,67	
	Beş			136	18,46	4,11	
	Altı			71	19,79	3,59	
	Yedi ve daha fazlası			41	17,37	4,14	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	193,578	5	38,716	2,635	,023	--
	Gruplar İçi	6773,844	461	14,694			
	Toplam	6967,422	466				

Tablo 92'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-461)}= 2.635$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin ailedeki birey sayısı değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin uyma değeri ile ilgili görüşlerinin ailedeki birey sayısı değişkenine göre farklılaştığı ancak ailedeki birey sayısı değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 93.

Öğrencilerin Uyuma Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci			198	18,88	3,80	
	(2) İkinci			155	18,50	3,95	
	(3) Üçüncü			63	18,62	3,35	
	(4) Dördüncü			26	18,77	4,40	
	(5) Beşinci ve daha sonra			25	17,20	4,43	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
	Gruplar Arası	66,873	4	16,718	1,119	,347	--
	Gruplar İçi	6900,549	462	14,936			
	Toplam	6967,422	466				

Tablo 93'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin uyuma değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-462)} = 1.119$; $p > .05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin uyuma değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.11. Güvenlik Değeri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile yapısı, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Güvenlik değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 94.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	217	24,91	3,84	465	1,303	.193
Erkek	250	24,43	4,19			

Tablo 94’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(465)}=1,303$; $p>,05$]. Kadınların güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=24,91$) iken, erkeklerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=24,43$)’dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 95.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Yerleşim Yeri	İl			164	24,59	4,07	
	İlçe			225	25,05	3,90	
	Kasaba			20	23,60	4,25	
	Köy			58	23,64	4,25	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	118,618	3	39,539	2,452	,063	
	Gruplar İçi	7465,185	463	16,124			
	Toplam	7583,803	466				

Tablo 95’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-463)}=2,452$; $p>,05$]. Bu bulgu çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 96.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S
Aile Yapısı	Çekirdek aile	411	24,81	3,85
	Geniş aile	40	23,68	4,54
	Tek ebeveynli	10	24,70	6,55
	Diğer	6	20,50	5,89
	İstatistik	sd1	sd2	p
Welch	1,657	3	15,171	,218

Tablo 96'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = 1,657$; $p > ,05$].

Bu bulgu aile yapısı değişkeninin öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 97.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	26	22,35	5,97
	Okul bitirmemiş	11	24,82	4,19
	İlkokul	192	25,42	3,24
	Ortaokul	70	24,30	4,34
	Lise	110	24,54	4,41
	Yüksekokul	52	23,81	3,66
	İleri eğitim	6	23,33	4,63
	İstatistik	sd1	sd2	p
Welch		2,650	6	43,804
				,028
				Tamhane

Tablo 97'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(welch)} = 2,650$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenlerinden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı ancak herhangi bir anne eğitim düzeyinin lehine bir anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 98.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Baba Eğitim Düzeyi	(1) Okuryazar değil			6	20,83	5,04	
	(2) Okul bitirmemiş			7	20,43	7,21	
	(3) İlkokul			103	25,48	3,60	
	(4) Ortaokul			61	25,08	3,86	
	(5) Lise			132	24,48	4,23	
	(6) Yüksekokul			141	24,57	3,76	
	(7) İleri eğitim			17	23,24	4,18	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	332,517	6	55,420	3,516	,002	
	Gruplar İçi	7251,286	460	15,764			
Toplam	7583,803	466					

Tablo 98'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(6-460)} = 3,516$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini isteme, temiz olma, aile güvenliği gibi alt boyutları olan Güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı ancak baba eğitim değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 99.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Anne Meslek	İşçi		9	22,22	6,65		
	Serbest Meslek		14	22,29	3,91		
	Çiftçi		4	24,50	3,79		
	Esnaf / Tüccar		4	23,75	4,43		
	Memur		39	23,85	4,40		
	Ev hanımı		387	24,91	3,88		
	Emekli		10	23,80	4,61		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	193,129	6	32,188	2,003	,064	--
	Gruplar İçi	7390,674	460	16,067			
Toplam		7583,803	466				

Tablo 99'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile anne meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-460)}=2,003$; $p>,05$]. Bu bulgu anne meslek düzeyinin öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 100.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Baba Meslek	İşçi		73	24,99	4,10		
	Serbest		39	23,44	4,72		
	Çiftçi		47	24,98	4,03		
	Esnaf / Tüccar		57	25,32	4,27		
	Memur		156	24,61	3,76		
	Gündelik işçi		7	24,14	2,54		
	İssiz		8	21,88	4,88		
	Emekli		80	24,69	3,91		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	159,865	7	22,838	1,412	,198	--
Gruplar İçi	7423,938	459	16,174				
Toplam	7583,803	466					

Tablo 100'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(7-459)} = 1,412$; $p > ,05$].

Bu bulgu baba meslek düzeyinin öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 101.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Aile Aylık Gelir	650 TL ve daha az			38	23,71	5,05	
	651-1520 TL			161	25,43	3,54	
	1521-2390 TL			146	24,80	3,66	
	2391-3260 TL			68	24,22	4,26	
	3261-4130 TL			31	22,77	5,24	
	4131 TL ve üstü			23	23,65	4,13	
İstatistik			sd1	sd2	p	Fark	
Welch			2,828	5	102,457	,020	

Tablo 101'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile aile aylık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(Welch)} = 2.828$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrencilerin aile aylık gelir düzeyi değişkeninden herhangi birisinin lehine istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu bulgu; öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinin aile aylık gelir düzeyi değişkenine göre farklılaştığı ancak aile aylık gelir değişkeninin herhangi bir düzeyinin lehine anlamlı farklılaşmayı görmek kadar belirgin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 102.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
Ailedeki Birey Sayısı	(1) İki			6	25,50	5,47	
	(2) Üç			37	25,78	4,40	
	(3) Dört			176	24,57	3,75	
	(4) Beş			136	24,79	3,94	
	(5) Altı			71	25,13	3,87	
	(6) Yedi ve daha fazlası			41	22,61	4,74	
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	242,419	5	48,484	3,045	,010	3-6
	Gruplar İçi	7341,384	461	15,925			
Toplam	7583,803	466					

Tablo 102'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-461)} = 3.045$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ailedeki birey sayısı dört olan öğrencilerin güvenlik değerine ilişkin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 24.57$) ile ailedeki birey sayısı yedi ve daha fazlası olan öğrencilerin güvenlik değerine ilişkin toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 22.61$) arasında, ailedeki birey sayısı dört olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu bulgu; ailedeki birey sayısı dört olan öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinin yedi ve daha fazlası olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ailedeki birey sayısı fazla olan aileye sahip olan öğrencilerin toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzurunu ifade eden güvenlik değerine yönelimlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 103.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri İle İlgili Toplam Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	(1) Birinci	198	24,844	3,91
	(2) İkinci	155	24,65	3,73
	(3) Üçüncü	63	24,79	4,18
	(4) Dördüncü	26	24,81	4,43
	(5) Beşinci ve daha sonra	25	22,64	5,56
	İstatistik	sd1	sd2	p
Welch	,922	4	86,400	,455

Tablo 103'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili toplam puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(welch)} = .922$; $p > .05$]. Bu bulgu ailede kaçınıcı çocuk olma değişkeninin öğrencilerin güvenlik değeri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilere dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde AÖL Öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla uygulanan anket ile elde edilen verilerin sonuçları bulunmaktadır.

- **AÖL Öğrencilerinin Değer Tiplerinde Gözlenen Önem Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar**

AÖL öğrencilerinin değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları ile ilgili bulgulara bakıldığında; en az Güç ($\bar{X}=12.77$), en fazla Evrensellik ($\bar{X}=29.62$) değerine önem verdikleri söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı;2000, Yalman;2009, Gedik;2010) Evrensellik değerinin öğretmen adayları ve öğretmenlerde ön plana çıkması ve benzer sonucun, amaçlarından biri Eğitim Fakültelerine öğrenci yetiştirmek olan AÖL öğrencilerinde de görülmesi dikkat çekicidir. Açık fikirli ve erdemli olma, toplumsal adalet ve eşitlikten yana olma, dünyaya barış isteme değerlerini kapsayan Evrensellik değerine yönelimin öncelikli olması; ÖYEGM tarafından 2006 yılında geniş katılımlı çalışmalar sonucunda hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında da önem kazanmaktadır. Bu kapsamda yer alan kişisel ve mesleki değerler yeterlik alanının uluslararası barışı desteklemeyi kapsayan, ulusal ve evrensel değerlere önem verme alt yeterliği ile de uyum göstermektedir.

- **AÖL Öğrencilerinin Güç Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Sosyal güç sahibi, otorite sahibi ve zengin olma gibi değerleri kapsayan güç değerine erkek öğrencilerin yönelimlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}=13.09$). Ayrıca öğrencilerin güç değerine yönelimlerinin ailede kaçıncı çocuk olma durumlarına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Çocuk sıralamasında, ailede ikinci sırada

olan öğrencilere göre ailede birinci sırada olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\bar{x}=13.38$). Ailede en büyük çocuk olmanın güce önem vermede etkili olduğu söylenebilir.

- **AÖL Öğrencilerinin Başarı Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilerin başarı değerine yönelimleri ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın çocukluklarını ilçede geçiren öğrencilerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır ($\bar{x}=18.58$). Ayrıca öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile başarı değerine yönelimleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüş, babalarının eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin başarı değerine daha fazla yöneldikleri ortaya çıkmıştır ($\bar{x}=18.55$).

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında baba eğitim düzeyinin hırslı ve başkaları üzerinde etkili biri olmayı, yetkin olmayı ifade eden Başarı değeri dışında diğer değerler üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

- **AÖL Öğrencilerinin Yaşamdan Haz Alma Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilerin hayattan tat alma, keyif almayı ifade eden Yaşamdan Haz Alma değerine yönelimlerinin çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın çocukluklarını ilde ($\bar{x}=14.55$) ve ilçede ($\bar{x}=14.41$) geçiren öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca ailedeki birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere ($\bar{x}=12.85$) göre ailedeki birey sayısı üç olan öğrencilerin ($\bar{x}=15.24$) Yaşamdan Haz Alma değerine daha fazla yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailedeki birey sayısı arttıkça bireysel zevke ve hazzaya yönelimde azalma olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada aile yapısının öğrencilerin Yaşamdan Haz Alma değerine yönelimlerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmışsa da Gedik (2010) araştırmasında; çekirdek aile de yetişmiş sınıf öğretmenlerinin hayattan tat alma eğilimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Çocukluklarını ilde ve ilçede geçiren öğrencilerin hayattan keyif alma düzeylerinin köy ve kasabada yaşamış çocuklara göre yüksek olması da dikkat çekicidir. Çevre ve sosyal imkanların etkili olduğu görülmektedir.

- **AÖL Öğrencilerinin Uyarılım Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilerin Uyarılım değerine yönelimlerinin ailedeki birey sayısına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ailedeki birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere ($\bar{X}=12.68$) göre ailedeki birey sayısı üç ($\bar{X}=15.27$) ve dört ($\bar{X}=15.27$) olan öğrencilerin heyecan ve yenilik arayışını ifade eden Uyarılım değerine daha fazla yöneldikleri belirlenmiştir.

- **AÖL Öğrencilerinin Özyönelim Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilerin, yaratıcı olma, bağımsız, özgür olma, merak duyabilme ve kendi amaçlarını seçebilmeyi ifade eden Özyönelim değerine yönelimleri ile çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın çocukluklarını köyde geçiren öğrencilere ($\bar{X}=18.93$) göre çocukluklarını ilde ($\bar{X}=20.52$) ve ilçede ($\bar{X}=20.35$) geçiren öğrencilerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Özyönelim değerine yönelimleri ile ailelerinin geliri arasında da anlamlı farklılık görülmüş, bu farklılığın da aile geliri 1521–2390 TL olan öğrencilere ($\bar{X}=19.92$) göre aile geliri 2391–3260 TL olan öğrencilerin ($\bar{X}=21.26$) lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer bir farklılaşma da öğrencilerin Özyönelim değerine yönelimleri ile ailedeki birey sayısı değişkeni arasında görülmüştür. Özyönelim değerine, ailedeki birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere ($\bar{X}=19.20$) göre ailedeki birey sayısı üç, dört, beş ve altı olan öğrencilerin daha fazla yöneldikleri belirlenmiştir.

Kalabalık aile ortamında, köy koşullarında yetişmiş öğrencilerde Özyönelim değerine yönelimde azalma olduğu görülmektedir. Yaratıcı, bağımsız olma, merak duyabilme, kendi amaçlarını seçebilmede; bireyin içinde bulunduğu ekonomik koşullarla birlikte sosyal imkanların etkili olduğu söylenebilir.

- **AÖL Öğrencilerinin Evrensellik Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Anlayışlılık, hoşgörü, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmeyi, korumayı ifade eden Evrensellik değerine kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yöneldikleri ($\bar{X}=30.61$) belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin Güç değerine yönelimleri

olumlu iken, kadın öğrencilerin Evrensellik değerine yönelmeleri toplumsallaşma sürecinde öğrenilen cinsiyet rolleri ile açıklanabilir.

Ayrıca öğrencilerin ailede kaçınıcı çocuk olma durumları ile Evrensellik değerine yönelimleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüş, ailede birinci sırada olan öğrencilerin ($\bar{x}=30.19$) Evrensellik değerine daha fazla yöneldikleri belirlenmiştir. Yalmancı (2009) ise yaptığı araştırmada ailede dördüncü ve üstü çocuk olan öğretmen adaylarının Evrensellik değerine yönelimlerinin üst düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada; Evrensellik değeri ile birlikte Güç değerine yönelimde de ailede birinci sırada olan öğrencilerin üst düzeyde yönelim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin gözlenen değer tiplerine ilişkin önem ortalamalarına bakıldığında; Evrensellik değeri birinci sırada yer alırken Güç değeri öğrencilerin en az önem verdikleri değer olarak son sırada yer almaktadır. Ailede birinci sırada olan öğrencilerde her iki değere üst düzeyde önem vermeleri dikkat çekmektedir.

- **AÖL Öğrencilerinin Yardımseverlik Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

AÖL öğrencilerinin Yardımseverlik değerine yönelimleri ile ilgili bulgulara göre; öğrencilerin Yardımseverlik değerine yönelimleri ile ailedeki birey sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmüş, bu farklılığın ailedeki birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere ($\bar{x}=18.02$) göre ailedeki birey sayısı altı olan öğrencilerin ($\bar{x}=20.73$) lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada dürüst, bağışlayıcı, yardımsever, sorumluluk sahibi olmayı ifade eden Yardımseverlik değerine yönelimde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmışsa da; Uncu (2008) ve Yalmancı (2009) yaptıkları araştırmalarda, kadınların Yardımseverlik değerine daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdi.

- **AÖL Öğrencilerinin Geleneksellik Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ve annelerinin mesleği ile kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılığı ifade eden Geleneksellik değerine yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Annelerinin eğitim düzeyi ilkökul olan ($\bar{x}=18.70$) ve annelerinin mesleği ev hanımı olan öğrencilerin ($\bar{x}=18.16$) Geleneksellik değerine daha fazla yöneldikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Geleneksellik değerine yönelimde sadece annenin sahip olduğu özelliklerin etkili olması dikkat çekicidir. Toplumsal düzenin devamlılığı ve hayatın getirdiklerini kabullenerek yaşamaya devam etmede annenin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

- **AÖL Öğrencilerinin Uyma Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılmasını ifade eden Uyma değerine, geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin ($\bar{x}=19.83$) daha fazla yönelim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı da (2000) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, bu sonucu destekler nitelikte sonuca ulaşmışlardır. Geniş aile yapısında toplumsal kuralların ön planda olduğu, kendini kontrol etmenin, büyüklere saygı ve itaatin önemli olduğu ve bu ortamın bireylerin değer yönelimlerini etkilediği söylenebilir.

- **AÖL Öğrencilerinin Güvenlik Değerine Yönelimlerine İlişkin Sonuçlar**

Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliğini ifade eden Güvenlik değerine, ailedeki birey sayısı yedi ve daha fazla olan öğrencilere ($\bar{x}=22.61$) göre ailedeki birey sayısı dört olan öğrencilerin ($\bar{x}=24.57$) daha fazla yönelim gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Ailedeki birey sayısı azaldıkça Güvenlik değerine yönelimin arttığı, aile yapısının Güvenlik değerine yönelimde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmışsa da, Gedik (2010); çekirdek ailede büyüyen sınıf öğretmenlerinin geniş ailede büyüyen öğretmenlere göre Güvenlik değerine daha az önem verdiklerini belirlemiştir.

5.2. Öneriler

Değerler eğitiminde öğretmenlerin değer yönelimleri önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, ailelerin değer aktarımındaki yeri de dikkate alındığında öğretmenlerin ve ailelerin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yapılacak araştırmalar daha kapsamlı sonuçlar verecektir. Ayrıca farklı okul türlerinde de öğrencilerin değer yönelimleri belirlenerek okullarda yürütülecek değerler eğitiminin planlanmasında bu sonuçlardan yararlanılabilir.

Bu araştırma Ankara ilinde bulunan AÖL 12. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde ve diğer illerde bulunan AÖL öğrencilerinin değer yönelimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada; Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Özyönelim değerlerine yönelimde, çocukluklarını köyde geçiren öğrencilere göre çocukluklarını ilçede ve ilde geçiren öğrencilerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Çocukluktaki yaşantının, toplumsal kültürel koşulların; hayattan zevk alma, bağımsız olma, hırslı, sözü geçen birey olmayı ifade eden değerlerde farklılık yarattığı söylenebilir. Köy koşullarının değerlendirilmesi eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli görülmektedir. Bu durumun nedenlerini belirleyecek araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma sonucuna erkek öğrencilerin sosyal güç sahibi, otorite sahibi ve zengin olma gibi değerleri kapsayan “Güç” değerine kadın öğrencilere göre, kadın öğrencilerin ise anlayışlılık, hoşgörü, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme, koruma anlamına gelen “Evrensellik” değerine erkek öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Toplumsal kültürümüzün cinsiyetlere yüklediği rolleri aşmak amacıyla okul içi ve okul dışı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). “Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının 2. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. . *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1). 7–18.
- Aksu, M. ve Başaran, T.S. (2005): Temel amaçlarına hizmet etme bakımından anadolu öğretmen liselerinin etkililiği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. Eurasian Journal of Educational Research*.5. 136-154.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*. (14. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Akyüz, Y. (2003, 21–23 Mayıs). *Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Binbaşioğlu, B. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bolat, Y. (2011). *Gazi Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sosyal değerlere bakışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, V. (2004). *Değişen dünyada sosyoloji: temeller kavramlar kurumlar*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Calp, Ö. (2006). *Lise son sınıf öğrencilerinin sosyal değerlere bakışlarının incelenmesi (Hatay merkez ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamli ve coşuklu bir yaşam için savaşı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*. sayı 161. Kış.
- Çoban, A. (2004). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kaynağı olarak anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 28(1). 55-64.
- Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde Program Geliştirme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

- Demirutku, K. (2004). *Turkish Adaptation Of The Portrait Values Questionnaire* Unpublished Manuscript, Middle East Technical University. Ankara.
- Demirutku, K. (2007). *Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi ve Benlik Kavramı*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirutku, K. (2010). Temel değerlerin ölçümü: portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*. 13 (25), 17–25
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. (5. basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, İ. (2004). Türk eğitim sisteminde değer sorunu. *Değerler ve Eğitim Uluslar Arası Sempozyum*. 26–28 Kasım. İstanbul.
- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji*. (9. basım). Ankara: Savaş Yayınevi.
- Duman, T. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. *Öğretmen Okullarının 160. yılı. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü*. Ankara: Seviye Yayıncılık ile Ankara Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi Ortak Yayını. s.31-46
- Duman, T. (1991). *Ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Güz(160).65-71.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1), 79–96.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim ve toplum - eğitim sosyolojisine giriş*. (5. basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2012). *Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirme*. Web:<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun6.htm> adresinden 17 Aralık 2012 tarihinde elde edilmiştir
- Fichter J. (1996). *Sosyoloji nedir*. (3. Baskı). Çeviren Nilgün Çelebi. Ankara: Atilla Kitapevi
- Fidan, N. ve Erden, M. (199-). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Gelişli, Y. (2004). Yüksek öğretmen okullarının kuruluşu ve gelişimi. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 5(6).27-58.
- Gelişli, Y. (2000). Anadolu Öğretmen Liselerinin kuruluşu ve gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.56-69.

- Gedik, E.G. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin Ve Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak
- Gömleksiz, M.N. (2004, 26-28 Kasım). *Lise öğrencilerinin toplumsal değerleri benimseme düzeyleri ve bu değerlerin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler*. Değerler ve Eğitim Uluslar arası Sempozyum, İstanbul.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. (4. basım). İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri, Türkiye’de değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Gözlem Matbaacılık
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.
- Koca, A.İ. (2009). *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi’nde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Koçer, H.A. (1992). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan Değerlerimiz*. (1. basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Kurt, İ. (2000). *Psikolojiden kültüre*. Konya: Eğitim Kitapevi
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 45(15), 59-76.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları : program geliştirme açısından bir yorum*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, C., Er (Uğuzman), T., Öksüzoğlu, A.F., Özdemir, İ.E. ve Korkmaz, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (YÖK’ün Kur Tanımına Göre Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi*. Ankara: Seviye Yayıncılık ile Ankara Hasan Ali Yücel AÖL ve Ankara Hasanoğlu AÖL Ortak Yayını

- Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Lisesi Yönetmeliği*. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/158.html> adresinden 4 Şubat 2012 tarihinde elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun* Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> adresinden 4 Şubat 2012 tarihinde elde edilmiştir
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Web: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat> adresinden 9 Temmuz 2012 tarihinde elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri 2011-2012*. Web: <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik> adresinden 4 Eylül 2012 tarihinde elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Mevzuatı. (2001). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. 2011. *Bilgi işlem ve istatistik şube müdürlüğü mevcut durum*. Web: http://oyegm.meb.gov.tr/istatistik/ozet_veriler.doc adresinden 25 Mayıs 2011 tarihinde elde edilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19 (1). 333–344.
- Sarı, M. (2007): *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji (davranış bilimi)*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi
- Sümer, N. ve Demirutku, K. (2010). Temel değerlerin ölçümü: portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*. 13 (25).17–25.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. (10. baskı). (Ankara): Feryal Mat.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Turan, S. ve Aktan D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2). 227-259.

- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Ünal, C. (1981). Genel tutumların veya değerler psikolojisi üzerine bir araştırma, *Ankara Üniversitesi, DTCF Yayınları* No:1, Ankara
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yalmancı, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 7(17).109–128

EKLER**EK 1: Araştırmanın İzin Belgesi**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : İstatistik Bölümü
Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/11353
Konu : Araştırma İzni
Figen ATEŞ BOZDOĞAN

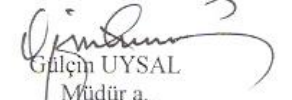
09/02/2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 17/01/2012 tarih ve 339 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Figen ATEŞ BOZDOĞAN' ın "Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (5 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (5 sayfa)

EK 2: Araştırmada Kullanılan Anket

Ek. 2

Sevgili öğrenci;

Bu araştırma Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere sizlere iki bölümden oluşan anket formu verilmiştir. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde değer yönelimlerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Formların başındaki açıklamaları ve soruları dikkatle okuyarak cevaplayınız. Birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz ve cevaplanmamış soru bırakmayınız.

Cevaplarınızın gizliliği korunarak araştırmanın amacı dışında hiçbir kişi ya da kurumlara bilgi verilmeyecektir. Cevaplarınızın doğruluğu araştırmanın amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Figen ATEŞ BOZDOĞAN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ankara/Yenimahalle/ Ayşe Tokur İlköğretim Okulu Rehber Öğretmeni

İletişim: figenatesbozdogan@hotmail.com

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soruda durumunuza uyan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

a. () Kız

b. () Erkek

2. Çocukluğunuzu geçirdiğiniz yerleşim birimi:

a. () İl

b. () İlçe

c. () Kasaba

d. () Köy

3. Ailenizin yapısı:

a. () Çekirdek aile (anne-baba - çocuk)

b. () Geniş aile (anne-baba-çocuk-akraba)

c. () Tek ebeveynli aile (anne-çocuk ya da baba-çocuk)

d. () Diğer (belirtiniz).....

Lütfen Diğer Sayfaya Geçiniz



4. Annenizin eğitim düzeyi:

- a. () Okur yazar değil
- b. () Okur-yazar ama bir okul bitirmemiş
- c. () İlkokul mezunu
- d. () Ortaokul mezunu
- e. () Lise mezunu
- f. () Yüksekokul-fakülte mezunu
- g. () İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

5. Babanızın eğitim düzeyi:

- a. () Okur yazar değil
- b. () Okur-yazar ama bir okul bitirmemiş
- c. () İlkokul mezunu
- d. () Ortaokul mezunu
- e. () Lise mezunu
- f. () Yüksekokul-fakülte mezunu
- g. () İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

6. Annenizin mesleği:

- a. () İşçi (Toprak, sanayi vb.)
- b. () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
- c. () Çiftçi (kendi toprağında)
- d. () Esnaf / Tüccar
- e. () Memur
- f. () Gündelik işçi
- g. () Ev hanımı
- h. () Emekli

7. Babanızın mesleği:

- a. () İşçi (Toprak, sanayi vb.)
- b. () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
- c. () Çiftçi (kendi toprağında)
- d. () Esnaf / Tüccar
- e. () Memur
- f. () Gündelik işçi
- g. () İşsiz
- h. () Emekli

Lütfen Diğer Sayfaya Geçiniz



8. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- a. () 650 TL'den az
- b. () 651 – 1.520 TL
- c. () 1.521 – 2.390 TL
- d. () 2.391 – 3.260 TL
- e. () 3.261 – 4.130 TL
- f. () 4.131 TL ve daha fazlası

9. Siz dahil ailenizdeki birey sayısı:

- a. () 2
- b. () 3
- c. () 4
- d. () 5
- e. () 6
- f. () 6'dan fazla

10. Ailede kaçınıcı çocuksunuz? (En büyük çocuğu 1. sayarak)

- a. () 1.
- b. () 2.
- c. () 3.
- d. () 4.
- e. () 4. üzeri

Lütfen Diğer Sayfaya Geçiniz



II. BÖLÜM

Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.

BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?	Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana çok az benziyor	Bana benzemiyor	Bana hiç benzemiyor
1. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lütfen Diğer Sayfaya Geçiniz



BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?	Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana çok az benziyor	Bana benzemiyor	Bana hiç benzemiyor
18. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adanmak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pislik içinde olmasından hiç hoşlanmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımarmaktan" hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Teşekkür Ederim

EK 3: Anket İzin Belgesi

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA

Enstitünüzün Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda (Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri) yüksek lisans yapan **098114104** öğrenci numaralı **Figen ATEŞ BOZDOĞAN**'ın, 2007 yılında yaptığım YÖK'te 218027 numaralı, "**Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi Ve Benlik Kavramı**" isimli doktora tezimin; birinci çalışması olarak Türkçeye uyarladığım Portre Değerler Anketini, araştırmasında kullanmasında tarafımdan bir sakınca yoktur.

Saygılarımla bilgilerinize arz ederim.


27. 10. 2011
Kürşad DEMİRUTKU

ADRES:

Atılım Üniversitesi
Psikoloji Bölümü
Kızılcaşar Mah. 06836
İncek, Gölbaşı/Ankara