



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEĞERLER EĞİTİMİNDE MİKROAGRESYON

YAZARI

SEVDA ERBAŞ

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEĞERLER EĞİTİMİNDE MİKROAGRESYON

SEVDA ERBAŞ

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA ŞAHİN

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Değerler Eğitiminde Mikroagresyon” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

06/05/2022

Sevda ERBAŞ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 26/05/2022

Tez Başlığı:

Değerler Eğitiminde Mikroagresyon

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 102 sayfalık kısmına ilişkin, 26/05/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 26'dır.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Sevda Erbaş
Öğrenci No : 2018950081
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

26/05/2022
Sevda Erbaş

DANIŞMAN

26/05/2022
Prof. Dr. Mustafa Şahin

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (X) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Her gün giderek gelişmekte ve değişmekte olan dünyamız bu gelişim sürecinde birçok sosyal problemleri de beraberinde getirmektedir. Artan şiddet olayları, hırsızlık, uyuşturucu, terör, cinayet, intihar, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, cinsiyet eşitsizliği, saygısızlık gibi olumsuz tüm bu durumlar hem toplumları hem de genç nesli etkilemektedir. Genç nesilleri ilkokul yıllarından itibaren içinde bulundukları dünya hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olan ders sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler eğitimi gelecek nesillerin, duyarlı, ahlaklı, erdemli, saygılı, hoşgörülü, vatansever, çalışkanlık gibi birçok değer kazandırılmasında en etkili derstir. Değerler insan hayatının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. O nedenle bireyin ahlakı açıdan doğru gelişimi, toplumların düzeni için değer eğitimin iyi kazandırılması önem taşımaktadır. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin maruz kalacağı mikroagresyonlar değişen dünyanın sosyal problemlerinin daha da artmasına neden olup öğrencilerin psikolojik açıdan zarar görmelerine ve değerleri yanlış anlamlandırmalarına neden olabilir. Bu çalışma değer eğitiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mikroagresyon içeren söylem ve davranışları varsa bunların tespitini amaçlamış ve bu konu üzerine yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamayı hedeflemiştir.

Bu çalışmasının gerçekleşmesinde, her aşamasında, her zaman görüş ve önerileriyle, destekçim olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mustafa Şahin'e, katkıları ve önerileriyle destek veren Doç. Dr. Semiha Şahin hocama, lisans yıllarımdan itibaren her daim desteğini hissettiğim, bilgisiyle yolumu aydınlatan Dr. Öğr. Üyesi Saadet Tekin hocama teşekkür ederim. Ölçek geliştirme sürecinde bana katkıda bulunan Doç. Dr Banu Çulha Özbaş'a, Prof. Dr Didem Müge Siyez'e, Prof. Dr Aslı Uz Baş'a, Doç. Dr Necla Fırat'a ve Prof. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, maddi ve manevi her zaman arkamda duran, beni ayakları yere güçlü basan bir kadın olarak yetiştiren biricik anneme ve babama, desteğini benden hiç eksik etmeyen canım kardeşime, tüm hayatım boyunca yanımda oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her anımda yanımda olan desteğini ve yardımını benden hiçbir zaman esirgemeyen yol arkadaşşıma sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

En Değerlim Canım Babama

Sevda ERBAŞ

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç ve Önem.....	3
Sınırlılıklar	5
Varsayımlar	5
Tanımlar	5
Kısaltmalar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Değer Kavramı Nedir?	6
2.2 Değerlerin Özellikleri.....	8
2.3.1 Spranger Değer Sınıflaması	11
2.3.2 Ball-Rokeach Değer Sınıflaması.....	12
2.3.3 Nelson'un Değer Sınıflandırılması	12
2.3.4 Carl Rogers Değer Sınıflaması	13
2.3.5 Schwatz Değer Sınıflaması.....	13
2.4 Değerler Eğitimi.....	14
2.4.1 Değer Eğitimi Kavramı, Amacı ve Önemi.....	14
2.5 Değer Eğitimi Yaklaşımları	17
2.5.1 Değerleri Telkin Etme, Aşılama	17
2.5.2 Ahlaki Muhakeme	17
2.5.3 Değerleri Belirginleştirme, Açıklama	19

2.5.4 Değer Analizi	20
2.5.5 Karakter Eğitimi.....	20
2.5.7 Değerler Eğitiminde Gizil Güç: Örtük Program	22
2.6 Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi	23
2.7 Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü	28
2.8 Değerler Eğitiminde Okulun Rolü	29
2.9 Değerler Eğitiminde Öğretmen Rolü	30
2.10 Mikroagresyon Kavramı Nedir?	32
2.10.1 Mikroagresyon Taksonomisi.....	35
2.10.1.1 Mikro Fiili Saldırı (Microassaults).....	35
2.10.1.2 Mikro-Aşağılama (Microinsults)	36
2.10.1.3 Mikro-Değersizleştirme (Micro invalidations)	37
2.10.2 Mikroagresyon Boyutları	38
2.10.2.1 Cinsiyetçi Mikroagresyonlar	38
2.10.2.2 Irksal Mikroagresyonlar	40
2.10.2.3 Engel /Yetersiz Duruma Yönelik Mikroagresyonlar	42
2.10.2.4 Kilo- Zeka- Fiziksel Özelliklere Yönelik Mikroagresyonlar	44
2.10.3 Okul Ortamı ve Mikroagesyon	46
2.10.4 Mikroagresyonların Etkileri ve Mücadele	48
BÖLÜM III	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları	52
3.3.1 Veri Toplama Araçları	52
3.3.2 Ölçek Geliştirme Süreci	52

3.2.3 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Evren ve Örneklemi.....	53
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
3.5.1 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	54
BÖLÜM IV	56
BULGULAR.....	56
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
BÖLÜM V	67
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Tartışma.....	67
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach Değer Sınıflaması.....	11
Tablo 2. Schwartz Değer Listesi'ndeki Değerlerin Birey Düzeyi Güdusel Tipleri.....	12
Tablo 3. 2005- 2017 Yılları Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Karşılaştırılması	25
Tablo 4. 2017 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	26
Tablo 5. Araştırmanın Evreni.....	50
Tablo 6. Araştırmanın Örneklemi.....	50
Tablo 7. Ölçme Aracına Verilen Cevapların Değerleri.....	51
Tablo 8. Geçerlik Güvenirlik Çalışması Örneklemi.....	52
Tablo 9. Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği Faktör Yükleri, Eigen Değeri ve Güvenirlik Katsayıları Tablosu.....	53
Tablo 10. Correlations Analizi Sonucu Tablosu.....	54
Tablo 11. Normallik Testi Sonucu.....	54
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Mikroagresyon İçeren Söylem ve Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 13. İkinci Alt Probleme Ait Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Mikroagresyon İçeren Söylem ve Davranışları Öğrenci Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 15. Üçüncü Alt Probleme Ait Betimsel İstatistikler.....	61
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Mikroagresyon İçeren Söylem ve Davranışlarına İlişkin Algıları Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 17. Dördüncü Alt Probleme Ait Betimsel İstatistiksel	63

Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Mikroagresyon İçeren Söylem Ve Davranışları Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 19. Beşinci Alt Probleme Ait Betimsel İstatistiksel.....	64
Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Mikroagresyon İçeren Söylem Ve Davranışları Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 21. Altıncı Alt Probleme Ait Betimsel İstatistiksel.....	65
Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Mikroagresyon İçeren Söylem Ve Davranışları Öğretmenlerin Tahmini Yaşları Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	66

ÖZET

DEĞERLER EĞİTİMİNDE MİKROAGRESYON

Mikroagresyon, farklı bir grubun üyesine bilinçli veya bilinçsizce yapılan sözlü veya sözsüz incitici, aşağılayıcı söylem ve davranışlardır. Değerler, toplumun sağlıklı bir şekilde işleyiş ve devamlılığını sağlamak için bireylerin büyük bir kısmı tarafından kabul gören inanç ve düşüncelerdir. Toplumsal ferah ve bireyin ahlaki açıdan gelişimi için değer eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle değer eğitiminde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının olması değer eğitimi sürecini olumsuz etkileyecektir.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının, öğrenciler tarafından fark edilerek ne şekilde etkilendiklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarıyla öğrencilerin mikroagresyonlardan nasıl etkilendikleri belirlenmesi adına tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinin Buca ve Bornova ilçelerinde bulunan ortaokullarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışması evrenini Buca ilçesinde belirlenen ortaokullarda okuyan öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini geçerlik ve güvenirlik çalışması ve asıl uygulama için ayrı ayrı okullara göre tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen okullarda bulunan öğrenci sayıları evreni temsil edecek şekilde orantılı olarak seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılan alanyazın araştırmasında konu ile ilgili bir ölçeğe rastlanmadığı için Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği tarafımızdan geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Öğrenci ölçeğinin ilk bölümünde demografik ve kişisel bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise 11 maddelik konuyla ilgili 5’likert tipinde hazırlanmış form yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması verileri, ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin AFA’ya uygunluğunu belirlemek için öncelikle, örneklemden alınan verilerin yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılımını test etmek için Barlett Sphericity

testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,909 Bartlett testi sonucu χ^2 : 2559.662, df: 55 ve p: .000 değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Yapılan (AFA) açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi ile temel bileşenler analizi ve oblique rotasyon türlerinden faktörler arasında korelasyon olduğu için eldeki veri sayısı göz önüne alınarak (direct oblimin) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 2 faktör tespit edilmiştir. Toplam ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,784 olarak belirlenmiştir.

Asıl uygulama ölçek online formata uygun hale getirilerek uygulanmış ve yeniden geçerlik güvenirlik analizi yapılmıştır. Araştırmaya İzmir'in Buca ve Bornova ilçelerindeki ortaokullarda okuyan 764 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçları için ölçekten elde edilen veriler yapılan normallik dağılım testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Verilerin betimsel istatistikleri yapılmıştır. MG boyutunun DÖ boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı regresyon analizi ile test edilmiştir.

Değerler eğitiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının öğrencileri nasıl etkilendiklerinin belirlenmesi, değerler eğitimin daha nitelikli bir şekilde verilmesi adına yol gösterici olmuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerin elde edilen veriler doğrultusunda değerlerle çelişen mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarda bulunmadıkları görülmüştür. Bu sonuç değer eğitiminin aksaklığa uğramaması ve gelecek nesillerin değerleri doğru kazanması, ayrımcılıklara maruz kalmaması adına önem teşkil etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Değer eğitimi, Mikroagresyon

ABSTRACT

MICROAGGRESSION IN VALUES EDUCATION

Microaggression is verbal or nonverbal hurtful, humiliating speech and behavior made consciously or unconsciously to a member of a different group. Values are beliefs and thoughts that are accepted by the majority of individuals in order to ensure the healthy functioning and continuity of society. Value education has an important place for social comfort and moral development of the individual. For this reason, the discourse and behavior of teachers, who have an important place in values education, will negatively affect the value education process.

In this study, it is aimed to examine how social studies teachers discourse and behaviors involving microaggression in values education are noticed and affected by students. The problem sentence of the study is “to determine the effect of social studies teachers’ discourse and behaviors including microaggression on students during values education.” determined as. The study was designed with a scanning model in order to determine how students are affected by microaggressions with the discourse and behaviors of social studies teachers in values education. The population of the study comprises students studying in secondary schools in Buca and Bornova districts of İzmir province. The population of validity and reliability study make up secondary school students studying in secondary schools determined in Buca district. The sample of the study was determined by using stratified and simple random sampling method according to different schools for validity and reliability study and the principal application. The number of students in the determined schools was chosen proportionally to represent the population.

The Microaggression Student Scale in Values Education was developed by us, for no scale related to the subject was found in the literature research conducted as a data collection tool in the research. The scale makes up two parts. The first part of the student scale includes demographic and personal information. In the second part of the scale, there is an 11-item form prepared in a 5-pointer type about the subject.

The information obtained in the study were analyzed using the SPSS package program. The validity and reliability study information of the scale were tested with Exploratory Factor Analysis (EFA) to determine the construct validity of the scale. In order to determine the suitability of the scale for EFA, first of all, the Kaiser-Meyer-Olkin test was performed whether the information obtained from the sample was sufficient or not. Bartlett

Sphericity test was used to test the normal distribution of the information. The Cronbach Alpha coefficient was calculated to detect the reliability of the scale. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficients showing whether the information are suitable for factor analysis ,909 Bartlett test result χ^2 : 2559.662, df: 55 and p:.000 values were found to be significant. For there is a correlation between the exploratory (exploratory) factor analysis (EFA) and the factors from principal component analysis and obliqu rotation types, two factors with an eigenvalue greater than 1 were extracted according to the results of the factor analysis using (direct oblimum) considering the number of data available. For total scale The Cronbach Alpha reliability coefficient was determined as. 784.

The main application was implemented by adapting the scale to the online format. And validity and reliability analysis were made again. 764 participants studying in secondary schools in Buca and Bornova districts of İzmir participated in the study. For the results of the study, the non-parametric Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis tests were used since the data obtained from the scale did not show normal distribution as a result of the normality distribution test. Descriptive statistics of the data were made.

Determining how social studies teachers' discourse and behaviors involving microaggression affect students in values education has been a guide for the values education to be given in a more qualified way. As a result of the study, it was seen that social studies teachers did not engage in discourses and behaviors containing microaggression that contradicted the values inline with the data obtained. This reasult is importanat so taht value education is not disrupted and future generations acquire the values corretly and not be exposed to discrimination

Key words: Values, Values Education, Microaggression

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsanların bir arada yaşamaları için kültürel, ahlaki, siyasi birçok ilke ve kural vardır. Toplumun büyük bir bölümü tarafından genel görülen ve kabul edilen bu kurallar toplumsal değerleri oluşturur. Sosyal bir varlık olan insan da birlikte yaşamı devam ettirmek için bu değerlere uyum sağlar (Yalar, 2010: 8). Değerler sadece bireylerin değil toplumlarında yaşamlarının devamlılığını sağlayan, beraber yaşayabilmek ve hareket edebilmek adına toplumsal açıdan doğru görülen ve uygulanması beklenen önemli yargılar olarak ifade edilmektedir (Küçük, 2016: 280).

Bir toplumun geleceği ve devamlılığı ancak nitelikli yetiştirilmiş, değerlerinin bilincinde olan nesillerle gerçekleşebilir. İyi bir değer eğitimi hem birey hem de toplum açısından önemlidir. Değer eğitimi ailede başlayarak okul hayatında devam etmektedir. Değer eğitiminde önemli bir yere sahip olan okullarda değer eğitimine gerektiği kadar yer verilmemektedir. Değer eğitiminin nitelikli bir şekilde verilmesinin önünde sınav kaygısı, müfredat yoğunluğu gibi birçok neden olabilir. Ancak göz ardı edilmemesi gereken durum ise değerlerden yoksun yetişen, değerleri eksik, yanlış öğrenen bireylerden oluşan toplumlarda refah ve huzur yerini endişe ve korkuya bırakır (Kaplan, 2014: 4).

Kolay Çepni ve Yazar Kaptan (2021) değerler eğitiminde okul ve ailenin rolüne ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin verdikleri değerler eğitiminin veliler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu, değer eğitimi sürecinde aileler ve okulun işbirliği içerisinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitimin amaçları sosyal bilgiler dersinin amaçları ile örtüşmektedir. Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışının temelinde etkin vatandaş yetiştirme ve demokratik bilinç oluşturma düşüncesi vardır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde özellikle sorumluluk, duyarlılık, hoşgörü, farklılıklara saygı, açık fikirlilik, işbirliği, barış, bilimsellik, özgürlük, eşitlik, empati, haklarını bilme ve koruma, özgüven, özsaygı ve özdenetim gibi değerler önemsenmelidir. Ancak bu değerleri ilke olarak önemseyip benimsemesi ve gelecek nesillere aktarması gerekenlerde öğretmenlerdir. Değer öğretimi sürecinde öğretmen, değerleri doğru aktarmalı, öğretim için uygun ortam oluşturup doğru yöntem ve teknikler kullanmalı, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmalı, velilerle işbirliği yapmalı, öğrencilerin beklenti ve

istkelerini esas almalı ve bir model olduğunun bilincinde olmalıdır (Aktepe ve Gündüz, 2021).

Değer eğitimi öğretimi öğretmenlere, öğretmen adayı oldukları dönemde verilmesi gereken bir eğitim sürecidir. Kamer ve Şahin (2021) öğretmen adaylarının değerlere ve değer eğitime ilişki görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler bağlamında öğrencilere yaklaştıkları ve değerlerin öğretmen adaylarının farklı yaşantılarına göre şekillendikleri görülmüştür. Bu çalışmadan örnekle değer eğitimin tarafsız ve her öğrenciye doğru bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenlerin eğitim aldıkları dönemden itibaren değerler üzerine eğitilmeleri gerektiği görülmektedir.

Değer eğitiminin verilmesi konusu kadar önemli olan bir başka konu ise bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği konusudur. Çünkü her birey birbirinden farklıdır. Bu nedenle edindikleri ve edinmek istedikleri değerler de farklılık gösterecektir. Bu süreç içerisinde en az aile bireyleri kadar öğretmenlere de ciddi bir sorumluluk düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde öğrencilere kazandırılması gereken birçok değer yer almaktadır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler değer kazandırma sürecinde aktif rol modellerdir. Ancak öğretmenlerin de kendilerine özgü değer yargıları olabilir bu yüzden değer eğitimi süreci istenilen şekilde işleyemeyecektir. Öğretmenler kendi kişisel farklılıkları ve edindikleri değer yargıları nedeniyle mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarda bulunabilirler.

Mikroagresyon, otomatik veya bilinçsizce, kasıtlı veya kasıtsız hedef kişi veya grup üzerinde olumsuz psikolojik etkiye sahip ince sözlü, sözsüz veya görsel aşağılayıcı hakaretlerdir. Mikroagresyonlar, genellikle bilinçsizce yapılan, küçük hakaretler veya küçümseyen bakışlar, jestler ve tonlar şeklinde iletilir. Mikroagresyon ayrımcılık ve eşitsizliğe maruz kalan bireyin psikolojisini derinden etkileme kapasitesi olan eylemlerdir. Mikroagresyon kavramını sözlü veya sözlü olmayan bir eylem olarak ve bu eylemi harekete geçiren düşünceler ve bu düşünceleri oluşturan arka plan yani bilinçaltı süreçleri ile birlikte ele alıp değerlendirmek gerekir (Durmuş, 2019: 53).

Mikroagresyon durumlarıyla özellikle dünyamızın son yıllarda içerisinde bulunduğu salgın süreç, nedeniyle daha fazla karşılaşıldığı görülmektedir. Buna örnek olarak Ertem (2020)'de yaptığı çalışmasında tüm dünyayı etkisi altına almış olan COVID-19 pandemisi nedeniyle damgalayıcı yaklaşımlar söz konusu olabileceğini ele almıştır. Özellikle; tanı alan hastalar ve bu hastaların yakınları, hastalara yakın olan kişiler, sağlık çalışanları, sağlık

kurumları, ülkeler, bölgeler, mahalleler, yurtdışı seyahatinden dönen bireyler ve Asya ırkı gibi gruplar özellikle damgalamaya ve mikroagresyona maruz kalabileceği belirtilmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak da bireylerde suçluluk, utanma, geleceğe yönelik endişeler ile birlikte hem kendisine hem de çevresindekilere yönelik yoğun öfke duyguları ile zarar verme düşünceleri ortaya çıkabileceği ve bu nedenle psikolojik sağlığı tehdit edebildiği bildirilmektedir. Maruz kalınan mikroagresyonların bireylerine derece etkilediği acıka görülmektedir. Bu duruma maruz kalan çocuklarda ise yaşanacak sorunların daha büyük olacağı düşünülmektedir.

Mikroagresyon, değer eğitimi sırasında kaçınılması gereken bir durumdur. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mikroagresyonlar iyi bir değer eğitiminin önüne geçer ve mikroagresyon içeren davranışları olan öğretmenler istenilen şekilde rol model olamazlar. Mikroagresyon başlığı altında yapılan birçok farklı ayrımcılık içeren söylem ve davranışlar değerlerin doğası ile terslik içerisindedir.

Öğretmenlerin farkında olmadan gerçekleştirdikleri mikroagresyonlar öğrencilerin olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olabilecektir. Mikroagresyonun kilo, ırk, cinsel yönelim, cinsiyet, din, engel durumu, gibi birçok farklı yönelimi bulunmaktadır. Okullarda birçok açıdan farklılıkları olan öğrencilerin bilinçli veya bilinçsizce gerçekleştirilen mikroagresyon durumları nedeniyle ayrımcılığa maruz kalması sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan değerler ile uyuşmamaktadır.

Amaç ve Önem

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının, öğrenciler tarafından fark edilerek ne şekilde etkilendiklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2018 yılında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde eşitlik, saygı, adalet, duyarlılık ve yardımseverlik değerleri seçilmiştir. Bu değer durumları ile çelişen cinsiyet, ırk, engel durumu, kilo durumu-fiziki özellikler gibi mikroagresyon alt boyutları ele alınarak öğrenci ölçeği geliştirilmiştir.

Sosyal bilgilerde değerler eğitimi pek çok farklı açıdan ele alınmıştır. Ancak mikroagresyon kavramı ve değer eğitimi üzerine yapılmış bir çalışmaya yapılan alanyazın araştırmasında rastlanmamıştır. Mikroagresyon kavramı insani açıdan sorunlu bir kavramdır ve öğretmen tutum ve davranışı olarak öğretim programının amacına ulaşmasına ket vuran bir öğe haline gelmesi olağandır. Bu bakımdan öğretmenlerin sosyal bilgilerde önemli yere sahip olan değer eğitimi açısından mikroagresyon eylemlerinin öğrencilerin fark ederek oluşacak etkinin tespit edilmesi önemlidir ve bu konu üzerine yapılmış bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Sosyal bilgilerde değerler eğitimi konusu öğretmen, öğrenci görüşleri, sosyal bilgiler konuları içerisinde ve kullanılacak etkinlikler bazında çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Ancak değerler eğitiminde öğretmenlerin mikroagresyon eylemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi üzerine ilk kez çalışılacak olması araştırmaya özgünlük kazandırmış, böylece alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayacaktır.

Değerler eğitiminin öğretmenler tarafından nasıl verilmesi gerektiği konusunda pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Ancak bu konuda ortak olan görüşlerden biri de değer eğitiminde farklılıkların bilincinde ve bu farklılıklara saygılı olarak, öğrencilerin hiçbir ayrımcılığa maruz bırakılmadan verilmesi görüşüdür. Bu çalışmada bu durumun öğrenci açısından tespitleri yapılacaktır. Değerler eğitiminde mikroagresyonun kullanılmasının ne gibi sonuçlarının olabileceği ve değerler eğitiminde mikroagresyonun kullanılmasının öğrencilere etkisine yönelik araştırmacılar, uzmanlar ve uygulamacılara önerilerde bulunulacaktır.

Bu açıdan yapılacak olan çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde sırasında gerçekleşen aksaklıkların görülmesine, giderilmesine öğrencilerin de bu durumlara maruz kalmasının önlenmesine yönelik politika yapıcı ve uygulayıcılara yönelik yeni bir açılım sağlayabilecektir. Ayrıca bu çalışma değerler eğitimi ve mikroagresyon üzerine yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunabileceklerdir.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?” şeklindedir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarını gösterme düzeyleri nasıldır?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğrenci cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 4) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğretmenlerin cinsiyetine algıları göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim/öğretim yılı ile, İzmir ilinin Buca ve Bornova ilçelerinde bulunan ortaokullarla, İzmir ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 764 ortaokul öğrencisi ile, değerler ve mikroagresyonlar hakkında elde edilen bilgiler, kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

Varsayımlar

Öğrenciler Değerler Eğitiminde Mikroagresyon anketi sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı hedeflenen özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmektedir. Araştırmaya katılan örneklem grubu evreni iyi bir şekilde temsil etmektedir.

Tanımlar

Değer: Değerler, bir şeyin hayatımız için ne kadar öneme sahip olduğunu belirleyen ölçülerdir. Düşüncelerimizi, davranışlarımızı, aldığımız kararları etkileyen edindiğimiz yargılardır.

Mikroagresyon: Mikroagresyon farklı gruplara yönelik bilinçli veya bilinçsizce yapılan ayrımcı söz ve davranış.

Kısaltmalar

MA: Mikroagresyon

DÖ: Değer Öğretimi

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Değer Kavramı Nedir?

Değer konusunda birçok araştırmacı ve düşünür farklı bakış açılarını ele alan tanımlamalar yapmıştır. Değer kavramı hayatımızın tam merkezinde yer alan bir kavram olduğu için hayatın içinde yer alan şeyleri farklı disiplinlerle ele alan sosyal bilimler bu kavram üzerinde farklı tanımlamalarla durmuştur.

İnsanların toplumda bir arada yaşamaları için kültürel, ahlaki ve siyasi birçok ilke ve kural vardır. Toplumun büyük bir bölümü tarafından genel görülen ve kabul edilen bu kurallar toplumsal değerleri oluşturur. Sosyal bir varlık olan insanda birlikte yaşamını devam ettirmek için bu değerlere uyum sağlar (Yalar, 2010: 8). Değerler sadece bireylerin değil toplumlarında yaşamlarının devamlılığını sağlayan, beraber yaşayabilmek ve hareket edebilmek adına toplumsal açıdan doğru görülen ve uygulanması beklenen önemli yargılar olarak ifade edilmektedir (Küçük, 2016: 280).

Doğru-yanlış, sevilen-sevilmeyen, istenilen-istenilmeyen, iyi-kötü, kabul gören-kabul görmeyen eylemleri değer ile açıklamak olasıdır. Değerler toplumsal kuralları oluşturdukları için toplumsal denetim içinde aktif rol oynarlar. Değerler davranışların nedenlerini ortaya koyan ve bu davranışları değerlendirmemize yardımcı olan anlayışlardır (Arslan ve Ulusoy, 2016: 5). Toplumda çoğunluk tarafından kabul görülen değerler, toplumsal düzenin sağlanmasında, toplumun huzurun ve devamlılığın korunmasında önemli etkilere sahiptir.

Değerler toplumun olması gereken şahsiyetlerinin birer göstergeleridir. Değerlerin devamlılığı geleneklerin oluşmasına, geleneklerin oluşması da beraberinde değerler tarafından oluşturulmuş bir kültür ortaya koyar. Bu oluşan kültür ahlaki anlayışı temel alan bütüncül bir sistemdir (Coşkun ve Yıldırım, 2009: 312). Toplumların kuşaktan kuşağa aktarılan kültürlerinde önemli payları olan değerler nesiller arası bağların korunması açısından da gereklidir. Özensel (2006)'e göre değer kavramının anlamı felsefeye dayanmaktadır. Değişen her çağda, daha önceki çağın değer yargılarından kurtulmak için mücadele verilir. Bu nedenle de insan ömrü devamlı olarak değerler hayatı için mücadele vererek geçer. Değerler de değişen zamanla birlikte çağın ve değişen nesillerin gerekliliklerine göre değişip gelişirler.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü'nde (2020) değer kavramı yedi farklı anlamda açıklanmıştır: Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör. Üstün nitelik, meziyet, kıymet. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse. Kişinin isteyen, gereksinim duyan varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı. Bir ulusun sahip olduğu, sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür.

Değerler bilinçli hedeflerdir. Bireylerin ve toplumların başa çıkması gereken evrensel gereksinimleri ifade ederler. Değerler ilişkilerin yapısını tanımlayan varsayımlardır. Bu nedenle değerlerde kendi aralarında evrensel bir ilişki ve uyumluluk gösterirler (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 51). Her toplumun kendine özgü değeri olduğu gibi, toplumların çoğu tarafından kabul görmüş evrensel nitelikte değerler de vardır. Değerler, toplumların sosyal ve kültürel unsurlarının betimlenmesinde önemli rollere sahip öğelerdir. Bu nedenle toplumsal kişi ve bu kişinin davranışlarının sosyolojik açıdan ele alınmasındaki başlangıç noktasını belirlerler (Özensel, 2003: 220). Toplumun temelini oluşturan bireylere nasıl yaşanılması gerektiği konusunda nelerin önemli ve tercih edilebilir olduğunu öğretilmesine yardımcı olan öğeler değerlerdir (Akbaş, 2008: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) “değerleri” sosyal bilgiler dersi öğretim programında *“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.”* şeklinde tanımlamıştır. Nesillerimizin gelişimi, donanımlı hale gelmesinde en etkili gücü elinde bulunduran eğitim, bireyin kendisi ve içinde bulunduğu toplumla, toplumun kendi içindeki dinamikleri ve bireyler arasındaki bağları güçlendirmesi adına değer eğitimi konusunda ayrı bir etkiye ve öneme sahiptir.

Değer kavramı tanımlarına en çok atıf yapılan Ball-Rokeach'a göre (1973) değerler bireysel veya toplumsal olarak yapılması uygun görülmeyen bazı eylemlerin veya sonuçların kabul görülmediğini ifade eden, devamlılığı olan inançlardır. Değer tanımlamalarında birçok atıf alan Schwartz ve diğerlerine (2001) göre, ülkelerarası bir çalışma grubu üzerinde yaptıkları araştırma doğrultusunda değerleri, insanların hayatlarına yol gösteren, arzulanan, ehemmiyet seviyeleri değişkenlik gösteren ve durumlar üzeri amaçlar şeklinde ifade edilmiştir (akt. Balcı ve Yanpar, 2010: 82).

Değerler mikro ve makro kavramlardır. Bilişsel davranış düzeyi olan mikro düzeyde kişinin ihtiyaçlarını sosyal yaşam talepleriyle içselleştiren ve uzlaştıran ölçülerdir. Bu durumda kişilerin eylemleri için açık seçenekler sunarak değerlendirmesine olanak vermektedir. Kültürel faaliyetleri ifade eden makro düzeyde ise toplumsal yaşama anlam katan paylaşımları, düzen ve bütünleşmeyi temsil etmektedir. Bu durumda toplumsal birlik ve uyum açısından önem taşımaktadır (Parashar, Dhar & Dhar, 2004: 144).

Toplumsal değerlerin dışında ulusal değerlerde vardır. Ulusal değerler bir ulusun duygu, düşünce, inanış ve yaşam şeklini ifade eden değerlerdir. Türk toplumunun ulusal değerlerine örnek verilecek olursa, vatan sevgisi, misafirperverlik, milli birlik ve dayanışma, hoşgörü gibi birçok değer sayılabilir (Çelikten, 2019: 16).

Değer kavramı alanyazında pek çok farklı tanımlamalarla ele alınmıştır. Tanımlamaların ayrı noktaları olduğu gibi, benzer yönleri de vardır. Değerler bireyin düşünce, yönelim, inançlarını, hedeflerini belirlemede esas aldığı, toplumun çoğunluğu tarafından kabul görülen, ortak bir kültürün mirası olan, nesilden nesile değişim göstererek aktarılan toplumu bir arada tutan temel öğelerdir.

2.2 Değerlerin Özellikleri

Toplumsal huzurun, birlik ve beraberliğin korunmasında etkili olan değerlerin eğitim yoluyla gelecek kuşaklara daha bilinçli ve doğru bir şekilde aktarılması için değerlerin her açıdan incelenmesi gerekmektedir. Değerler ülkeden ülkeye, ülke içinde bölgeden bölgeye, aileden aileye ve hatta bireyden bireye farklılık gösterdiği için değerlerin özellik ve işlevleri üzerinde durulması gereken önemli konulardır. Çünkü insanın toplum içindeki varlığını sağlamada paya sahip olan değerlerin, gelecek nesillere yanlış öğretilip benimsenmesi ileride hem birey hem de toplumsal düzende geri dönüşmesi güç sonuçlara neden olabilir.

Yazıcı (2006: 504-505)'a göre değerlerin iyi anlaşılması için özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Yazıcı bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Değerler inançlardır ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler

sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişir, hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir. Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu değerler sayesinde birey, diğer insanlarla etkili iletişime geçebilir ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun bir zemin hazırlayabilir.

Toplumda yaşanabilecek ahlaki çözülme ve yıkımlara karşı değerlerin toplayıcı, yön verici, düzenleyici ve birleştirici işlevleri bulunmaktadır (Ulu, 2018: 12). Fichter (2006'dan akt. Çetinkaya, 2016: 16-17) değerler kültürümüzü toplumun içerisinde yer alan değişkenleri anlamamızda ki ölçütler olduğunu belirterek değerlerin özelliklerini şu şekilde aktarmıştır:

Değerler paylaşırlar. Kişilerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır. Değerler herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir. Değerler ciddiye alınırlar. Kişiler değerleri ortak refahın korunması ve gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görürler. Değerler coşkularla birlikte bulunur. Kişiler yüce değerler uğruna özveride bulunur, dövüşür hatta bu uğurda ölürler. Değerler kişilerarası uzlaşma gerektirdiği için kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilir.

Fichter (1999'dan akt. Kumbasar, 2011: 23) değer sistemi toplumdaki ödül ve cezanın temelinin oluşturur demektedir. Değerleri olmayan bir toplumda yapılan davranışlar doğru değerlendirilemez ve toplum en güçlü kontrol aracını kaybetmiş olur. Buda beraberinde bireyin doğru şekilde ödüllendirilip ya da cezalandırılacağı konusunda açıklara neden olur. Fichter belirttiği değerlerin işlevlerini şöyle özetlemiştir:

Değerler bireyin ve toplulukların sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder. Değerler kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, birey veya grup için her zaman en iyi olmayabilir. Fakat o nesnenin sosyal olarak değerli görülmesine ve onun için çaba gösterilmesine yol açar. Her toplumda ideal düşünme ve davranma yollarına değerler tarafından işaret edilir. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışın âdeta şemasını çizer. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler. Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesine ve gerçekleştirmesine rehberlik eder. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri

törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Ayrıca değerler onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar. Değerler dayanışmayı sağlayan başlıca unsurlardandır. İnsan kendisiyle aynı değeri taşıyan insanlara yaklaşır. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir.

Değer bilgiden başka bir alanı ifade etmektedir. Değer alanı ve bilgi alanı birbirinden farklıdır. Bunun için değer ve gerçek ilişkisi açısından bazı aksiyomlar vardır. Bunlar; her objektif değerın bağılı olduğu bir gerçeklik düzenı vardır. Her objektif değer aşkın bir varlığı ifade eder. Her objektif değer başkası tarafından kanıtlanmaya ve bildirilmeye elverişli olarak bilinebilir (Coşkun ve Yıldırım, 2009: 312).

Değerler zamanla değişen ve gelişen yargılardır. Küreselleşme ile birlikte değerlerde boyut değiştirerek farklı özellikler kazanmıştır. Evrensel ölçekte gelişen değerler, artık tüm dünya kimliğine bürünmüştür (Kan, 2009: 897).

Değerler toplum içerisinde yaşayan bireylerin doğu kabul edip standartlaştırdığı, uzun bir zaman sonucu değişim gösteren sosyal yapının içinde bulunan bireylerden yapmasını istediğı durumlar ve davranışlardır. Değerlerin kendilerine özgü özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Türk, 2009: 2-3):

Öğretilabilir ve öğrenilebilen olgulardır. Değerler kendi içinde ahenkli ve çelişkisizdir. Değerler coşku ve heyecanlarla birlikte bulunduğu için üyeler, yüksek değerler uğrunda özveride bulunmaya, mücadeleye ve hatta ölmeye razıdırlar. Değerler grubun ve toplumun üyelerince paylaşılmış, üzerinde uzlaşmaya varılmış olduğu için herhangi bir bireyin yargılamasına bağılı değildir. Aynı toplumun üyeleri tarafından önemsendikleri için genel refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görülmüştür. Değerler, üyeleri arasında onanma ve uzlaşım gerektirdiğı için kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilirler. Toplumlara varlıklarını korumak ve nesillere aktarmak için ilişkileri düzenlemede hem başka bir toplumdan ayırt edilmek hem de diğer toplumlarla kaynaşmak için esas aldığı ölçütler değerlerdir (Öğretici, 2011: 55-56).

Hayat içerisinde meydana gelen değişimler değerleri etkilemektedir. İnsanların bakış açılarının değişmesiyle değerlere yüklenen anlamlarda değişip farklılık göstermektedir. Bu değişimle değerler bazen eski önemini kaybederken bazen de daha iyi gelişmiş ve koşullara uyum sağlamış bir boyut kazanır. Her koşulda önemli olan nokta değişen değerin topluma ve kurallarına uygun şekilde olmalıdır. Değerlerin toplumsal hayattaki bazı işlevleri Aydın ve

Akyol Güler (2012'den akt. Güzel Candan ve Ergen, 2014: 138-139)'a göre şu şekilde ele alınmıştır:

Tarihi birikimleri geçmişten günümüze ulaştırırlar. Çoğunluk tarafından kabul edilmişlerdir. Karar verme, seçme gibi durumlarda kullanılırlar. Sosyal hayatı kontrol eden mekanizmalardır. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımında önemli rol oynarlar. Çevre veya insanlar ile etkileşim halinde ortaya çıkarlar. Davranış ve tutumlara etki ederler. İstenen, olumlu nitelikteki davranışları sergilemede güdüleyici ve özendirici işlev görürler. Farklılıkların, çatışmaların olduğu durumlarda ortak payda sağlarlar. Öğrenilebilir, öğretilir niteliktedirler. Yani genetik olarak bireylere işlenmiş özellikler değildir. İnsanlar tarafından yaşanır ve yaşatılır. Bu yönüyle insani niteliktedirler. Toplumun beklentilerine ve yapısına aykırı dürtü ve eylemleri sınırlandırılırlar. Soyut niteliktedirler. İnsanların davranış, tutum ve hareketlerinde somutlaşırlar. Değişim, yok olma, yeniden ortaya çıkma özelliklerine sahiptirler.

2.3 Değer Sınıflama Yaklaşımları

Değer kavramının tanımlanmasında ve özelliklerinin belirlenmesinde olduğu gibi, değerlerin sınıflanması üzerine de birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır.

2.3.1 Spranger Değer Sınıflaması

Değerlerin sınıflanması konusunda ilk sınıflama Spranger tarafından gerçekleştirilmiş. Değerleri altı grupta ele alan Spranger herkesin bu sınıflama içerisinde gruplardan birinde yer alabileceğini belirtmiştir. Bu gruplar estetik, ekonomik, siyasal, sosyal, teorik (bilimsel) ve dini değer gruplarıdır. Grupları şu şekilde açıklamıştır (Varol, 2013: 15-16):

Bilimsel Değer: Gerçeğe, bilgiye, sorgulamaya ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. **Ekonomik Değer:** Hayat için yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir. **Estetik Değer:** Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı yaşananların çeşitliliğini bir üründür. Sanatı toplum için olmazsa olmaz bir eylem olarak görür. **Sosyal Değer:** Başkalarını sevme, yardımcı olma ve bencil olmama esasını temel alır. En yüksek değer insan sevgisidir. İnsanlar sevgilerini birbirlerine sunarlar. Kibar, sempatik ve sevecendirler. **Politik Değer:** Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. En temelinde kuvvetli, üstün olma ile ilişkilidir. **Dini Değer:** Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi zevklerden fedakârlık yapar.

2.3.2 Ball-Rokeach Değer Sınıflaması

Ball-Rokeach (1973) değerleri amaç değerler ve araç değerler olarak ikiye farklı grupta ele almıştır. Amaç değerler yaşamın temeli oluşturan esas değerlerini, araç değerler ise bu amaçlara ulaşabilmek için kullanılacak asıl amaca ulaşmak için aracı olan davranış biçimlerini ifade eder (Akbaş, 2004'den akt. Yalçın, 2019: 10).

Tablo 1. Ball-Rokeach Değer Sınıflaması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal Kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsever
Zevk	Yaratıcı olma

Kaynak: Yalçın, 2019: 10

2.3.3 Nelson'un Değer Sınıflandırılması

Nelson'a göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır (Akt. Yazıcı, 2006: 501-502): Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir (Michaelis, 1988: 361). Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir (Naylor ve Diem, 1987: 350). Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Michaelis, 1988: 361). Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (Akbaş, 2004: 19).

2.3.4 Carl Rogers Değer Sınıflaması

Carl Rogers (1969) değerleri 3 kategoriye ayırmaktadır (Keskin, 2008: 9): İşlevsel değerler: Bireyin tercihlerinde esas aldığı bir şeye başka bir şeye tercih etmesini sağlayan değerlerdir. Tasarlanan (hayal edilen) değerler: Temsili bir nesne, ideal olan ve iyi olan için kişinin yaptığı tercihlerdir. Objektif değerler: Gerçekte var olsa bile, istenilebilir olması hayal edilmeden objektif olarak tercih edilen değerlerdir.

2.3.5 Schwatrz Değer Sınıflaması

Schwartz ve Blisky, Ball-Rokeach'ın (1973) hazırladığı değerler listesine farklı bir yöntem kullanarak insan değerlerinin bazı temel boyutları ile incelenebileceğini ortaya koymuştur. Ball-Rokeach'ın değerler listesi temel alınmak üzere, literatürde yer alan çeşitli değerleri esas alarak hazırlanan 56 değer, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkeden büyük bir kısmını öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu 44.000 kişiden toplanmıştır. Schwartz yapmış olduğu detaylı araştırma sonucunda oluşturduğu sınıflamada değer grubu olarak 10 temel değer grubu belirlemiş ve bu temel değer grubuna karşılık gelen değeri sıralamıştır. Schwartz oluşturduğu değer listesinde toplam 56 değer maddesine yer vermiştir. Günümüzde yaygın olarak kabul görülüp kullanılan değerler listesidir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000'den akt. Bolat, 2016: 335-336).

Tablo 2. Schwartz Değer Listesi'ndeki Değerlerin Birey Düzeyi Güdusel Tipleri

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç (Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, Otorite kurmak, Zengin olmak, Toplumdaki görüntüyü koruyabilmek [İnsanlar tarafından benimsenmek]	Etkileşim Grup
Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, Yetkin olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak [Zeki olmak]	Etkileşim Grup
Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke, hazzı yönelim	Zevk, Hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım (Simulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
Özyönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak Duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak [Kendine saygılı olmak]	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (Universalizm) Anlayış, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik Dünyada barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya, Doğayla bütünlük içinde olmak, Çevreyi korumak [İç uyum]	Grup Organizma
İyilikseverlik (Benevolence) Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak [Gerçek arkadaşlık, Olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamli bir hayat]	Organizma Etkileşim Grup

Geleneksellik (Tradition): Kültürel ya da dinsel t�re ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Gelenekler saygılı olmak, ılımlı olmak [Dünyevi işlerden elayak çekmek]	Grup
Uyma (Conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere zıt olan dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, İtaatk�r olmak, Anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek	Etkileşim Grup
Güvenlik (Security): Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekli liği	Ulusal güvenlik, Toplumsal düzenin sürmesini isteme, Aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek [Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak]	Organizma Etkileşim Grup

Kaynak: Bolat, 2016: 335-336.

2.4 Değerler Eğitimi

Çalışmanın bu bölümünde değerler eğitimi kavramı tanımlanmış, amaçları ve özellikleri üzerinde durulmuştur. Değer eğitimi yaklaşımları açıklanmış, sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine değinilmış, değer eğitimi aile, okul ve  ğretmen bağlamında ele alınmıştır.

2.4.1 Değer Eğitimi Kavramı, Amacı ve  nemi

Bireyin yaşamışında inançlarını, bakış açısını, algılarını ve davranışlarını belirleyen içinde bulunduğu toplumla arasında bütünleşmeyi sağlayan değerlerin bireye öğretilmesi konusu hem bireyin kişisel gelişimi hem de toplumu bir arada tutulması açısında büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim belirlenen hedefler doğrultusunda bireyi yetiştirme sürecinde meydana genel istendik yöndeki davranış değişikliğidir. Bu süreçte öğrenilen bilgiler, tutumlar, değerler ve davranışlar bireyin kendi benliğini oluşturmasında etkilidir (Yazıcı, 2006: 500).

Bireyler hayata dair olan beklentilerini karşılamak için eğitime farklı açılardan yaklaşırlar. Bireyin eğitime yaklaşma şekli, eğitimi anlayıp anlamlandırmasında etkilidir. Bireylerin eğitime olan yaklaşımları farklılaştığı için birçok farklı eğitim tanımı yapılmıştır. Ancak genel olarak modern eğitimin hedefi bedence, ruh a sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen ve ait olduğu toplumu ileri götürüp onu geliştirebilecek aktif bireyler yetiştirmektir (Bolat, 2016: 323). Bu doğrultuda topluma uyum ve yaşadığı toplumu ileri götürebilmek adına değer eğitimi konusu karşımıza çıkmaktadır.

Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının hedefleri incelendiğinde temel değerlerin kazandırılması net olarak görülmektedir. Kanunun başlangıcında milli eğitimin amaçları sayılırken ahlaki, manev  değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirilmekten bahsedilmiştir. Ders programları da bu esasları yerine getirmek için

şekillendirilmiştir (Ekşi, 2003: 79-80). Temel kanundaki amaçlar ulaşma doğrultusunda nitelikli bir değer eğitimin verilmesi meselesi karşımıza çıkmaktadır. Özellikle İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi içeriği ve kazanımları açısından değer eğitimin verilmesi konusunda önemli bir paya sahiptir.

Değişen ve gelişen dünya gelecek nesillere birçok olumlu etkiler bırakırken bir o kadarda olumsuz, toplumsal ve kültürel zenginlikleri zedeleyen, bireyin çevresiyle, ailesiyle hatta kendisiyle olan iletişimde kötü sonuçlara neden olan etkiler de yaratmaktadır. Bu nedenle değişimin güzellik ve gelişmelerini alarak olumsuzlukları en aza indirme konusunda eğitimin devreye girmesi gerekmektedir. Eğitim bireyin gelişimi açısından üç temel hedefi esas alır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesidir. Bireyin yaşadığı dünyadan, toplumdan kopmaması, içinde bulunduğu toplumla uyum içinde yaşaması ve ortak bir kültür oluşturabilmesi adına etkili olan değerler duyuşsal alan içerisinde yer almaktadır. Eğitimde duyuşsal alanın gelişmesi olumsuzlukların giderilmesi adına önem teşkil etmektedir.

Değer eğitimi konusunda değerlerin nasıl öğretileceği ve öğrencilerin nasıl benimseyip o değeri içselleştireceği problemleri karşımıza çıkmaktadır. İnsan yaşamı için bu kadar kıymetli olan değerlerin gelişi güzel, örtük program doğrultusunda öğrencinin yaptığı etkiye tepki olarak verilmesi çoğu zaman süreçte yanlış öğrenmelere ve aksamalara neden olacaktır. Bu aksaklıkların giderilmesi ancak nitelikli bir değer eğitimi ile gerçekleşebilir. Değer eğitimin amacına ulaşabilmesi için Grand Rapids (1970'den akt. Dilmaç, 1999: 24) altı madde temelinde özetlemiştir:

Bireysel değer sistemlerinin ortaya çıkarılmasında öğrencilere yardımcı olmak için birçok strateji ve materyal geliştirilmelidir. Yeni fikir ve materyalleri etkili kullanmaları için öğrencilere deneyimli eğitimciler rehberlik etmelidir. Değer kavramının kurulması için çeşitli teoriler geliştirilmelidir. Çeşitli konularda değerlerle ilgili biyografiler derlenmelidir. Değer eğitimiyle öğrencilerin başkaları ile daha iyi nasıl paylaşımda bulunacakları öğretmek için, birçok insanla birlikte olabilecekleri uygun ortamlar düzenlenmelidir. Değer eğitimiyle ilgili araştırmalar hakkında birçok insana bilgi verilmelidir.

Değerler eğitimi ailede başlayarak sosyal çevre ve okul ortamıyla gelişerek devam eder. Özellikle ailede ve okul ortamında kazanılan değerlerin birbiri ile çelişmesi öğrencinin değeri algılamasını ve benimsemesini zorlaştıran bir durumdur. Okullarda kazandırılması amaçlanan değerlerin doğru bir şekilde benimsetilmesi, içerisinde yaşanan toplum yapısı ve değişen dünyaya uyum sağlanarak aktarılması ciddi bir husustur.

Değer eğitimin öğrencilerin özgüvenlerini, kişisel sorumluluklarını gerçekleştirme inançlarını duygu ve düşüncelerini geliştirme potansiyellerini güçlendirir. Öğrencilerin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme ve ahlaki düşüncelerini uygulama adına pratiklik kazanır (Yıldız, 2019: 17)

Değerler eğitimin verilme süreci iyi bir şekilde planlanmalı ve önemsenmelidir. Özellikle eğitim kurumlarında öğrencilerin kişilikleri, ilgileri, ihtiyaç ve istekleri göz önüne alınarak kişinin kendi için benimsediği ve kalıplaştırdığı değer yargılarından ziyade öğrenci ve toplum için geçerli ve iyi olan değerler benimsetilmelidir. Bu sürece kişisel yargılar ve çıkarlar karıştırılmamalıdır. Değer eğitimi sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı ilkeleri Berna Bridge (2003'den akt. Kumbasar, 2011: 34) şu şekilde maddelemiştir:

Sevecenlik, dürüstlük, adalet gibi güzel etik değerler kişilik eğitimin temelini oluşturmalıdır. Etkili bir kişilik eğitimi programı; düşünsel, duygusal ve davranışsal ahlaki yaşamı bütün yönleriyle birlikte kapsamalıdır. Çünkü iyi kişilik, değerleri anlamak, düşünmek ve bu yönde davranmakla gelişir. Etik kişilik eğitimi bütünü kapsayan bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Evin ve okulun bütün imkânları kişilik eğitimi için kullanılmalıdır. Okul ve aile, düşünceli ve sevecen bir topluluk modeli olmalıdır. Ve evdeki günlük yaşam, koridorlar, oyun alanları, okul otobüsleri gibi ortamlar sorumluluk, iyi kalplilik gibi temel değerleri iletebilir. Çocuklar etik kuralları uygulayabilecekleri olanaklara gereksinim duyar. Bu yüzden çocuklara adalet, sorumluluk gibi kavramları uygulayabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Oluşturulan akademik müfredatlar tüm öğrencileri önemseyecek ve hepsinin başarılı olmasına yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir. Okul ve ailelerin temel değerlere bağlı bir iç disiplin anlayışı geliştirmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca okul ve aileler, çocuklara baskı yapmaktan ve ceza vermekten kaçınmalıdır. Aile ve öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri değerlere öncelikle kendileri sahip olmalıdır. Çünkü öğrenciden beklenen saygı, işbirliği, dürüstlük gibi değerlere yetişkinlerin de bağlı olması gerekir. Buraya kadar sayılan ilkelerin yaşama geçirilebilmesi için liderlere ihtiyaç vardır. Değerleri kazanırken öğrencilere destek olacak, takım çalışmalarını sağlayacak liderler olmalıdır. Etik kişilik eğitimi verilirken aile, okul ve toplum el ele çalışmalıdır. Her çalışmada olduğu gibi etik kişilik eğitiminin de değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu süreçte okulun ve ailenin değerleri iletmedeki başarısı, öğrencilerin değerleri ne kadar anladığı ve bu değerlere ne derece bağlı olduğu değerlendirilmelidir. Sonuç olarak toplumun devamlılığını sağlayan ve bireyin yaşamında kişiliğini ortaya koymasında etkin rol oynayan değerlerin aileden başlayarak hem sosyal çevrede özellikle de

okullarda nitelikli ve kaliteli bir şekilde verilmesi esastır. Bu süreç içerisinde üzerimize düşen sorumlulukla doğru bir şekilde yerine getirilmedir.

2.5 Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değerler bireylere gelişi güzel şekilde öğretilmemelidir. Değer eğitimi sürecinde öğreticiye yol gösterici olarak bazı değer eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, değerleri telkin etme, aşılama; ahlaki muhakeme; değerleri belirginleştirme, açıklama; değer analizi; karakter eğitimi; vatandaşlık eğitimi; değerler eğitiminde gizil güç, örtük program. Günümüzde değer eğitime yönelik görüşler üç başlık altında toplanabilir. Bunlar; a) Geleneksel yaklaşım değerler eğitimi konusundaki en eski yaklaşım olup, değerlerin (toplumda süregelen kapalı değerler) genç nesillere aktarımı esası üzerine kuruludur. b) Küresel yaklaşım, bu yaklaşımın savunucularına göre eski yerel/ geleneksel değerler artık işlevini yitirmiştir. Eğitim genel geçerli/evrensel/küresel ahlâk ilkeleri ve değerler doğrultusunda yapılmalıdır. c) Karma yaklaşım değerler eğitiminde geleneksel ve küresel değerler birlikte yer alması taraftarıdır. Ama bu iki değerler kümesi arasında bir uyum/birliktelik var olmalıdır (Bolat, 2016: 343).

2.5.1 Değerleri Telkin Etme, Aşılama

Değer telkin etme yaklaşımının amacı, önceden belirlenmiş olan değerlerin öğrenciye sık tekrarlar ve vurgulamalar yapılarak davranışçı eylemler gösterilerek kazandırılması istenilir. Uygun olan davranış takdir edilir ödül verilir. Davranış uygun değilse kınanır ve ceza verilir (Keskin, 2008: 25). Telkin yaklaşımında öncelikle kazandırılacak olan değer belirlenir ve daha sonrasında zamanı önceden belirlenmiş ve planlanmış etkinliklerle değerler kazandırılır. Toplumun geneli tarafından kabul görmüş değerler kurallar belirlenerek ortaya konulur ve öğrencilerin sorgulamalarına izin verilmeden benimsemeleri beklenir (Kara, 2017: 7).

Öğrenciye değerlerin benimsetilmesi için sunulacak materyalde ve değerlerin sunulduğu her aşamada öğretmen aktif rol oynar. Öğrenci ise pasif bir konumdadır. Her şeyin planı ve zamanı belirlidir. Öğrencinin davranışı izlenir ve anında müdahale yapılır. Öğrenciler değere yönelik bir sorgulama yapamaz sadece benimsemeleri gerekir. Buda öğrenimin kalıcı ve sağlam olması konusunda sorunlar oluşturmaktadır (Varol, 2013: 32).

2.5.2 Ahlaki Muhakeme

Ahlaki gelişim yaklaşımı, Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg gibi bilişsel gelişim psikologlarının teorisi ve araştırmalarına dayanır. Ahlaki gelişim yaklaşımının temelinde

giderek gelişen ve karmaşıkleşan aşamalar yoluyla, öğrencilerin ahlaki akıl yürütme becerilerini teşvik etmektir. Bu yaklaşımın kurucularından Kohlberg'e göre ahlaki gelişimin hedefi, ne öğrencilerin kültürel değerler konusundaki bilgilerini artırmak ne de dışardaki değerleri öğrencilere benimsetmektir. Asıl amaç, öğrencileri, daha çok öğrencileri kendilerinin yatkın oldukları değer kalıplarına ulaşmaları cesaretleri arttırıp yol göstermektir. Ahlaki ikilem yaklaşımında birbirleriyle çelişen iki durum arasında iki durum üzerine de tartışma yaparak, akıl yürüterek doğru olduğunu düşündüğü seçeneği seçebilme aşamasıdır. Kalıplaşmış iyi olan doğru değer düşüncesinden ziyade ya da iyi ve doğru değerleri öğretme zorunluluğu olan değer eğitimi kalıbı dışında bireyin sorgulayıp, tartışması ve doğruya bu şekilde nasıl ulaştığı süreç esastır. Seçimlerin arkasında yatan nedenler dikkate alınır (Demir, 2018: 31-32).

Kohlberg'in araştırmaları sonucunda, öğrencilerin gelişim dönemlerinin üç düzeyde ve altı aşamada toplandıkları görülmüştür. Bu düzeyler şu şekilde sıralanmaktadır (akt. Yalar, 2010: 43-43):

Gelenek öncesi düzey: Değerler dışa bağımlı ve kişinin kendi ihtiyaçları ön plandadır. Birinci aşama: Bu aşama 4-6 yaş aralığı kapsar. Birey ceza almamak için bu dönemde belirlenen kurallara uyar. İkinci aşama: Bu aşama 6-9 yaş aralığını kapsar. Bu dönemde birey kendi çıkarları için ödüle ulaşabilmek adına kurallara uygun eylemler gerçekleştirir.

Geleneksel düzey: Bireyin içinde bulunduğu toplumdaki başka kişilerin ihtiyaçlarını dikkate aldığı aşamadır. Geleneksel değerleri benimseme eğilimleri vardır. Üçüncü aşama: 10-15 yaş aralığını kapsayan bu aşama da birey diğer kişilerle uyum içinde olmak ve onay alabilmek için kurallara uyar. İyi çocuk özellikleri gösterir. Dördüncü aşama: 15-18 yaş aralığı hedef alan bu aşamada birey otoriteye ve sosyal kurallara uyar. Suçlu durumda kalmaktan ve dışlanmaktan çekinip kaygı yaşar.

Gelenek sonrası düzey: birey insan olarak haklarının bilincine varır ve evrensel değerleri benimseme eğilimi gösterir. Beşinci aşama: Sosyal düzeyinin ve anlaşmanın sağlanması için 18-20 yaş aralığını kapsayan bu düzeyde insanlığın ortak mutluluğu adına davranışlarına yön verir. Altıncı aşama: 20 yaş üstünü kapsayan bu düzeyde birey evrensel ahlaki ilkeleri benimser. Davranışlarına eşitlik, demokrasi, özgürlük ve insan hakları gibi evrensel ilkeler doğrultusunda yön verir.

Kohlberg; kuramı üzerinde uzun bir süre çalıştıktan sonra kuramın eğitimde uygulanması için düşünceler üretmiştir. Ahlaki gelişim kuramı sayesinde çocuk kendi

değerlerini keşfedip öğrenebilmek için ikilemlerle tartışmaya teşvik edilir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenci içinde bulunduğu sınıfta her aşamada aktif rol oynayan olur. Öğretmen ise bu ortam için etkinlikleri başlatan yol gösteren bir rehber olur. Bu kuramın okullarda uygulanabilmesi için üç aşama oluşturmuştur (Doğanay, 2012'den akt. Demir, 2018: 33-34): Çocukların mevcut ahlaki akıl yürütme düzeylerinin saptanıp belirlenmesi. Çocukların akıl yürütme düzeylerinin yükseltilip geliştirilmesi. Okullarda adil toplum ortamının oluşturulması.

Uzunkol (2014'den, akt. Demir, 2018: 34) NSCC'nin (National School Climate Center) Ahlaki ikilem tartışmasının basamaklarını şöyle açıklamıştır: Tartışma için hazırlık: İkilem durumu öğrencilerin seviyesine, programa ve amaçlarına uygunluğu değerlendirilir. Pozitif bir sınıf iklimi oluşturulmalı, öğrenciler tartışmaya katılması için cesaretlendirilmeli. İkilemin sunulması: İkilem etkili bir şekilde öğretmen tarafından okunur. İkileme ilişkin olası sonuçların tartışılması: Her öğrenciden izlenecek yola ilişkin bir seçim yapması istenir. İkilemin küçük gruplarla tartışılması: Öğretmen küçük gruplar oluşturur ve gruplar kendi aralarında yaklaşık 10 dakika tartışır. Büyük grup tartışması: Bu basamakta bütün öğrenciler birlikte tartışır. Sonucun tartışılması: Bu yaklaşımda, değer öğretiminde yararlanılan yöntemler; örnek olay, tartışma ve küçük grup tartışmasıdır. Bu yöntemlerin uygulanırken kullanılabilecek materyaller ise film, kayıt ve tarihi dokümanlar olabilir.

2.5.3 Değerleri Belirginleştirme, Açıklama

Değer açıklama yaklaşımı hümanist bir eğitim anlayışını esas alır. Kişi kendi değerini kurarak bu değeri savunup açıklayabilmelidir. Yaklaşımın amaçları öğrenci ilk olarak hem kendi değerlerinin hem de başkalarının değerlerinin bilincinde olmalı ve açıklamalıdır. Kendi değerleri üzerine dürüstçe ve açıkça başkaları ile paylaşımda bulunabilmelidir. Öğrencilere kendi duydu, düşünce eylem ve değerlerini hem mantığını hem de duygusal farkındalığını kullanarak sınaması için yardımcı olunmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin bağımsız olarak kendi değerlerini belirleyip açıklamaları için uygun ortamlar hazırlayıp yönlendirmelidir. Değer açıklama yaklaşımının uygulanabilmesi için geliştirilen model şu şekilde maddelendirilmiştir (akt. Meydan, 2014: 102-103):

Öğrencinin seçenekleri inceleyerek tanımlarına ve aralarından birini seçmesine yardımcı olunmalıdır. Öğrenci tüm seçeneklerin sonuçlarını detaylı mantıklı bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olunmalıdır. Öğrencinin tercihini özgürce yapması için onu cesaretlendir. Öğrencinin kendisini tanıması ve onun için neyin önemli olduğu konusunda düşünmeye yönlendirilmelidir. Öğrencinin kendi tercihleri sonucu seçtiği değerleri topluma

veya bir gruba sunarak onay alması için uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Öğrenci tercihleri sonucu benimsediği değere göre davranması ve yaşaması için cesaretlendirilmelidir. Benimsediği değerine uygun davranışları sürekli hale getirmesi için ona destek olunmalıdır.

Öğretmenler kendi benimsedikleri değerleri öğrencilere öğretmen yerine onlara birçok seçenek sunarak bu seçenekler içerisinde kendileri için uygun olan değerleri kazanmaları konusunda yardımcı olmalıdır. Öğrencilere özgür seçimler yapmaları için ortamlar sunulmalıdır. Öğrencinin seçim yapmadan önce sonuçları değerlendirip doğruluklarını ya da yanlışlıklarını algılamaları ve açıklamaları gerekmektedir. Böylece seçilen ve uygulanan değer davranışa dönüşerek kalıcı hale gelmesi hedeflenir (Yiğittir ve Kaymakcı, 2012: 51).

2.5.4 Değer Analizi

Yaklaşımın hedefi öğrencilere değerlerle ilgili sorunlarla karşılaştıklarında mantıksal düşünmeyi ve bilimsel araştırma yolunun kullanarak çözüm buldurmak esasına dayanır. Duygulardan ziyade çözüme akıl yürüterek ulaşılması istenir. Öğrenci sonuçları değerlendirerek kendi kararını alır. Değer analizin yapılırken dikkate alınması gereken sekiz aşama belirtilmiştir (Türk, 2009: 15-16).

Değer sorununu belirleme; karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma; sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama; bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme; olası çözüm yollarını belirleme; çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme; seçenekler arasında birini seçme; seçilen öneri doğrultusunda davranışlarda bulunmaktır. Duygusalıktan uzak olarak karşılaşılan soruna rasyonel gerçekçi bir bakış açısıyla planlı bir şekilde yaklaşılır. Öğrenci kendi değerini benimseyip özgürce seçebilmek için bilimsel metotları ve akıl yürütme yöntemini kullanır. Alçağı kararların sonuçlarını değerlendirir. Öğrenciye değer kazanımı için öğütler ve yönlendirmeler verilmesi yerine onun bilimsel ve mantıklı düşünmeye sevk edilmesi amaçlanır (Kara, 2017: 8).

2.5.5 Karakter Eğitimi

Karakter değerlerle inşa edilmektedir. İyi karakterlerin oluşması için değer eğitimin iyi şekilde yapılması gerekir. Çünkü birey benimsediği ve tercih ettiği değerler sonucunda bir karakter ortaya koyar. Kanad (1951'den akt. Akbaş, 2008: 16) benimsenilen değerler sonucunda topluma yararlı ya da zararı olan karakterleri ahlaki olan ya da olmayan şeklinde ayırmıştır. Davranışlarımızı yönlendiren karakterimiz topluma ve zamana uyuyorsa ahlaki

karakter ancak bencillik gibi toplum için tutarlı olamayan bireyin dengesini bozan karakter ahlaki olmayan karakterdir.

Başaran (2007'den akt.: 46) karakter eğitimde izlenecek üç yol olduğunu belirtmiştir. İlk yol öğrencilere ahlaki kuralları öğretmek ve bunları araştırmalarını sağlamaktır. İkinci yol öğrencinin ahlak kurallarını anlaması sağlayıp bu konu ele almış kitapları okutmaktır. Son yol ise öğrencinin karşılaştığı bir ahlakı sorunu çözebilmesi için ona rehberlik etmektir.

Toplum içinde gerçekleşen yozlaşma ve çöküşleri engellemek için iyi karakterlerin oluşması iyi karakterlerin oluşabilmesi içinde iyi yürütülmüş bir değer eğitimi sürecine ihtiyaç vardır. Ailede şekillenmeye başlayan karakter süreci ve değer eğitimi okullarda daha da aktif planlı ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Ryan & Bohlin (1999'dan akt. Akbaş, 2008: 17) iyi bir karakter eğitimin okullarda sadece bir ders olarak okutulmasıyla değil, okul yaşamının tüm alanları ile birleştirilerek okulların iyi bir karakter eğitim merkezi olmaları için erdemler toplumu ve modeli haline getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Toplumların devamlılıklarını sürdürebilmeleri için karakter eğitimi görünen ve acil olan bir ihtiyaçtır. Sadece aileden alınan ahlaki değer eğitimi ile bu süreç yeterli olmadığından okullara büyük görev düşmektedir. Değerlerden bağımsız bir karakter eğitimi olamayacağından “okullarda hangi değerler nasıl öğretilmelidir?” sorusu önem taşır. Bu soruya verilen cevaplar şöyledir (Lickona 1991' den akt. Ekşi, 2003: 84):

Özgür ve demokratik bir toplumda, her vatandaş feragat edilemez haklar kadar kişisel ve toplumsal sorumluluklara da sahiptir. Sadece erdemli insanlar özgür ve demokratik bir iktidarın muhafazasına muktedir olabilirler. İyi karakter otomatik olarak oluşmaz; öğretme, model olma, öğrenme ve uygulama içeren süreçler yoluyla zamanla gelişir. Çocuklarda iyi karakter geliştirmek temelde ailenin sorumluluğu olmakla birlikte, aynı zamanda toplumun, okulların, dinî kurumların ve gençliğe hizmet veren kişi, grup ve kurumların paylaşılmış sorumluluğundadır. Medenî ve özen sahibi okulları vücuda getirmek öğrencilerde iyi karakter geliştirmek ve etkili eğitim-öğretim için zorunludur.

2.5.6 Vatandaşlık Eğitimi

İnsanların bir arada yaşamaya başlamasıyla sosyal kurumlar, gruplar ve birlikte yaşamak için düzenin sağlanması adına birliktelikler devleti ortaya çıkarmıştır. İnsanların hem birbirleri hem de devletle uyum içinde yaşaması için yazılı kurallar dışında gayri resmi ilişkilerde önemli rol oynayarak düzeni sağlayan değerlerin katkısı büyüktür. Bireylerin

içinde yaşadığı toplumun düzenini sağlayan devletle ve kurumları ile birliktelik içinde yaşayabilmesinde vatandaşlık eğitimi ön plana çıkar.

Devlet toplumsal düzeni sağlamak adına toplum güvenliğini ve dayanışmasını destekleyen hukuk kuralları koyar. Bu hukuk kuralların okullarda benimsenmesi ve toplumsal milli birlik beraberliğin sağlanması için vatandaşlık eğitimi gerekmektedir. Gelecek nesillerin topluma dahil olabilmeleri devletin kurallara uyarak düzen için de yaşamları için gerekli beceri ve değerleri aldığı bir vatandaşlık eğitimi alması önem taşır. Demokrasi yönetimin olduğu ülkelerde özellikle demokrasi değerlerinin kazandırılması gerekir. Kanunlarla yönetim, fırsat eşitliği sunulması, temsili hükümet, kontrol, denge, demokratik karar alma bunların hepsi demokratik yönetimin değerleridir. Bu değerlerin kazandırılması içinde vatandaşlık eğitimi verilmedir. Kirschenbaum vatandaşlık eğitimiyle yaşanan ülkenin kanuni ve siyasi ilkelerinin verilebileceği, bu eğitimi içerisinde toplumun iyiliği, kişisel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk, vatanseverlik vb. değerleri kapsadığını belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi, ülkenin siyasi ve kanuni sistemine uygun bilgi, tutum, inanç, değer ve davranışları barındırır. Kanunlarla ilişkili bir eğitim olarak görülen geleneksel vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya ders kitapları içinde yer alır (Akbaş, 2008: 19).

Devleti oluşturan halk devlet ile arasındaki düzen ve uyumun sağlanması için bazı kurallara gereksinim duyar. Vatandaşlık eğitimiyle bireylere bağlı oldukların devletin kuralları ve değerleri öğretilerek faydalı ve etkin vatandaşlar yetiştirilmek amaçlanır. Bu sorumluluk okul tarafından üstlenilmiştir. Özellikle demokratik değerlerin öğrenciye kazandırılması açısından payı büyük olan okullar, demokratik ortamların oluşmasında ve öğrencinin karar alma sürecine dahil olmasında uygun ortamlardır (Kumbasar, 2011: 54).

2.5.7 Değerler Eğitiminde Gizil Güç: Örtük Program

Planlanmış eğitim programı içerisinde yer almayan, çoğu zaman bilinçsizce gelişen bilgileri, davranış ve değerleri kapsayan, okulda ve sınıfta öğrenme sürecinin bir parçası olmayan gizil güç örtük program olarak ifade edilmektedir. Okullarda öğretilen değerlerin büyük bir kısmı örtük programla gerçekleşmektedir. Bu nedenle örtük program ciddiye alınarak planlı ve doğru bir şekilde uygulanmalıdır. Aksi takdirde eksik ve yanlış değer öğrenimlerine ve öğrencinin hayatında kalıcı olabilecek problemlere neden olabilmektedir.

Örtük program aracılığıyla birçok olumlu tutum ve davranış kazandırılabilir. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer öğrencilerin sergiledikleri davranışlar öğrencilerin tutum ve davranış geliştirmesinde etkilidir. Sergilenen davranışlar neyin doğru ya da yanlış

olduğunun net olarak açıklanmadığı durumlarda bir değerin kazanılmasında örnek teşkil edilecektir. Buda açık programa göre örtük programı özellikle değer eğitimi için daha etkin kılmaktadır (Çengelci, 2010: 27). Öğretmenlerin sınıf ve okul iklimde sergilediği davranışlar, söyledikleri sözler öğrenciler tarafından model olarak alınıp değer seçiminde etkiye nedne olmaktadır. Bu nedenle örtük program ciddiye alınarak dikkatli bir şekilde uygulanılmalıdır.

2.6 Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi

Sosyal Bilgiler bireyin içinde bulunduğu toplum ve fiziksel çevreyle olan etkileşim sürecini ele alan önemli bir ilköğretim dersidir. Sosyal bilgiler kavramı ilk olarak 19. yy’ın ilk yarısında Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler ilk olarak disiplinler bir yaklaşım olarak ifade edilmiş fakat sonrasında disiplinler arası bir anlayış olarak ele alınmıştır. Demokratik sürece aktif katılımı esas alan vatandaşlık anlayışını hedefleyen sosyal bilgiler, çocuğun toplumsallaşmasına sürecine önemli katkılar yapar. Etkin vatandaş yetiştirme amacıyla tüm sosyal bilimlerin içeriklerinden seçilen bilgiler bütünleştirilerek bir sosyal bilgiler programı oluşturulmuştur (Doğanay, 2008: 78-79).

1992 yılında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler tanımını şu şekilde yapmıştır: *“Sosyal bilgiler; sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin vatandaşlık ideallerini desteklemeye yönelik bütünlük çalışmasıdır. Okul programı kapsamında sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinler ile beşeri bilimler, matematik ve fen bilimlerinin uygun içeriklerinden faydalanılan koordine ve sistematik bir çalışma sağlamaktadır. Sosyal bilgilerin birincil amacı gençlerin, birbirine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilgiye dayalı ve gerekçeli kararlar vermelerine yardımcı olmaktır”* (Tay ve Demir; 2016: 3).

Bilim ve teknoloji ile hızla gelişen dünyada değişim sadece toplumu ve kültürel boyutta değil evrensel boyutta etkiler yaratmaktadır. Toplumun ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin yaşamları için gerekli donanımları edinebilmeleri açısından sosyal bilgiler dersine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere insan ilişkileri ve vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için disiplinler arası yaklaşımdan yola çıkarak tarih, coğrafya, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin kaynaştırılmasıyla oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler öğrencilerin kişisel, ailevi, bölgesel, ulusal ve küresel konularla ilgili bilgi, beceri ve değer edinmeleri ile günlük

hayatlarında doğru ve mantıklı kararlar almalarına katkı sağlar. Kısacası sosyal bilgiler Dersi “Etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2015).

Tay ve Demir (2016: 4)’e göre, sosyal bilgiler tanımı için iki esas nokta vardır. “Sosyal bilgiler insan üzerine bir çalışmadır. Çocukların bilgi edinmelerine, öğrenme süreçlerini kavramalarına ve aktif birer vatandaş olmalarına yardımcı olan derstir.”

NCSS 1994 yılında sosyal bilgiler için eğitim programı standartları belirlemiştir. ABD dışında birçok ülkede bu standartları kabul etmektedir. Sosyal bilgiler bilgi, değer ve beceri başlığında üç ana bölümden ve on tematik standart yani öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Programın düzenlenmesi ve içeriği belirlenmesinde etkili rol oynarlar. Öğrenciler sosyal bilgiler sayesinde öğrendikleri bilgi, beceri ve değerleri gerçek hayatlarında kullanarak etkin vatandaş olabilirler. Buda sosyal bilgilerin yapı taşlarından biridir (Doğanay, 2008: 83-84).

En son hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2018):

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile öğrencilerin; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri; Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları; hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri; Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri; yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri; doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları; doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları; ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları; çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna

inanmaları, farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları; bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri; toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri; katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri; insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri; millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri; ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri; özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin vatandaşlık becerilerini geliştirmelerine, toplumun ihtiyaç duyduğu bireyin yetiştirilmesinde etkili bir derstir. Sosyal bilgiler dersine yüklenen görevleri yerine getirebilmesi için programın amacı, içeriği, değerlendirme ve öğrenme öğretme süreci öğrencilerin ihtiyaçları ve kazandırılması hedeflenen bilgi, değer ve becerilerle organize edilebilmelidir (Çengelci, 2010: 32).

Dewey sosyal bilgilerin yaşamdan uzak sadece bilgi verilmeye odaklı klasik eğitim anlayışıyla öğretilmesinin, öğrencilerin dersi sevmemelerine ve ezber dersi olarak yaşamdan kopuk öğrenciye pasif konumda bırakan ders şeklinde görebileceklerini ifade etmiştir (Ata ve Bağcı, 2014: 63). Sosyal bilgilere yüklenen misyonun ve öğretim programında yer alan amaçların gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin dersi öğrencilerin aktif olduğu, yaşamın bir parçası hatta kendisi olacak şekilde etkinliklerle sunulan bir ders şeklinde ele almaları ve uygun öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilere kazandırmaları gerekmektedir. Aksi takdirde yaşamın kendisini öğretmeye çalışan, toplumun ideal birey profilini oluşturan ve etkin vatandaş yetiştirmenin kaynağı olan Sosyal bilgiler dersi öğrenciler için sadece ezber ve derste öğrendikleri bilgilerle kalan gerçek hayatlarına uyarlayamadıkları bir ders olarak kalacaktır.

Sosyal bilgiler dersi üzerine yapılan tanımlamalar ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan amaçlar doğrultusunda sosyal bilgiler dersi değerlerin kazandırılması ve kazandırılan bu değerlerin öğrenciler tarafında yaşamlarına entegre edilebilmesi açısından

önem taşıyan bir derstir. Bu nedenler yayınlanan sosyal bilgiler programlarında değerler üzerine çeşitli birçok değişiklikler yapılmıştır.

MEB'in 2005 yılında yayınladığı sosyal bilgiler dersi öğretim programında 20 değer bulunurken bu değerler 2017 yılındaki programda 18'e düşürülmüş 16 değer ortak tutulurken bazı değerler çıkarılmış ve bazı değerler eklenilmiştir

Tablo 3. 2005- 2017 yılları Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Karşılaştırılması

2005 Sosyal Bilgiler Programında Değerler	2017 Sosyal Bilgiler Programında Değerler
1. Adil olma	1. Adalet
2. Aile birliğine önem verme	2. Aile birliğine önem verme
3. Bağımsızlık	3. Bağımsızlık
4. Barış	4. Barış
5. Bilimsellik	5. Bilimsellik
6. Çalışkanlık	6. Çalışkanlık
7. Dayanışma	7. Dayanışma
8. Duyarlılık	8. Duyarlılık
9. Dürüstlük	9. Dürüstlük
10. Estetik	10. Estetik
11. Özgürlük	12. Özgürlük
12. Saygı	13. Saygı
13. Sevgi	14. Sevgi
14. Sorumluluk	15. Sorumluluk
15. Vatanseverlik	17. Vatanseverlik
16. Yardımseverlik	18. Yardımseverlik
17. Misafirperverlik	11. Eşitlik
18. Hoşgörü	16. Tasarruf
19. Sağlıklı olmaya önem verme	
20. Temizlik	

Kaynak: Tonga, 2019: 92-93.

Tablo 3'te belirtildiği gibi 2017 yılında 2005 yılından farklı olarak eşitlik ve tasarruf değeri eklenirken, misafirperverlik, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerleri çıkarılmıştır. Ayrıca 2005 yılındaki programda her ünite için “doğrudan verilecek değer” başlığında ünitelere birer değer verilmiştir. Fakat 2017 yılında üniteler yerine öğrenme alanlarına birden fazla değerler verilmiştir. 2005 yılındaki programda değerler ve kazandırılmaları daha detaylı ele alınırken, 2017 yılında sadece öğrenme alanlarına verilmiştir (Tonga, 2019: 92-93).

Tablo 4. 2017 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Sınıflara Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birey ve Toplum	Saygı Sorumluluk	Bilimsellik Aile birliğine önem verme Sorumluluk	Dayanışma Yardımseverlik	Özgürlük Sorumluluk
Kültür ve Miras	Aile birliğine önem verme Kültürel mirasa duyarlılık Vatanseverlik	Estetik Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal çevreye duyarlılık	Doğal çevreye duyarlılık Dayanışma	Vatanseverlik Doğal çevreye duyarlılık	Özgürlük
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk Tasarruf	Sorumluluk	Vatanseverlik Doğal çevreye duyarlılık Sorumluluk	Dürüstlük Dayanışma Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik Doğal çevreye duyarlılık	Dürüstlük Çalışkanlık Bilim Etiği	Bilimsellik	Özgürlük Bilimsellik
Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk Bağımsızlık	Özgürlük Bağımsızlık	Eşitlik	Barış
Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık Saygı	Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Barış Saygı

Kaynak: Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2018: 9.

2005 ve 2017 programlarının yanı sıra 2018 yılı programında da değerler konusunda değişimler yapılmıştır. MEB 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program’ında “kök değerler” kavramı belirtilmiştir. Bu kök değerler şunlardır: Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik

MEB 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı’nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığının 4. maddesi’nde “program’da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir” şeklinde belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenler sadece belirtilen kazanımlara uygun olacak şekilde değil öğrencilerin hayatları boyunca yararlı olacak şekilde değerleri kazandırabilmek adına programda düzenlemeler yapmalı uygun öğretim yöntemleri ve etkinlikler kullanarak sosyal bilgilerin odağında olan ve toplumu bir arada tutan değerleri doğru ve kalıcı bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır.

2.7 Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Çocuğun eğitimle ilk tanıştığı ortam ailedir. İnsani değerlerin kazanılması ve bireyin yetiştirilmesindeki ilk eğitim süreci ailede başlar. Çocuk bu süreçte davranışlarını ve duygularını geliştirir. Bu gelişimlerin sağlanması içinde değer yargılarının oluşup, tercihlerinin belirlenmesinde ilk olarak ailesi etkili olur. Değerler eğitimi sadece okulda alınan bir eğitim değil, aksine çok büyük bir etki ve gücü elinde bulunduran, gelenekler, kültür ve aile yapısının aktif olduğu aile, değer eğitimi için önemli bir paya sahiptir (Kara, 2017: 10).

Aile her toplumda var olan toplumun en temel yapı taşı olan kurumdur. Değer eğitimi ilk olarak ailede başlar. Ailenin yapısının bozulması ve değer yargılarında toplumun düzen ve işleyişine uygun olmayan değerlerin benimsenmiş olması, bireyinde bu değerleri benimsemesine ve toplum içerisinde yer almasında sorunlar oluşasına neden olabilir. O nedenle ailelerin değer eğitiminde üstlendikleri roller çok hassas ve büyüktür. Nitelikli bir birey yetiştirilmesi için ilk olarak ailede nitelikli bir değer eğitimi verilmelidir. Gelecek nesillerin toplumun düzeni açısından iyi değerleri benimsemiş olmalarının en hassas noktası, ailelerin sağlam değerlere sahip ve düzenli olmalarında yatmaktadır.

Aileler değer eğitimi verirken bilinçli ve tutarlı davranışlarla bulunmalıdır. Öğretmeye çalıştıkları değerın aksi yönündeki eylemler çocuğun o değeri söylenen ve yapılan arasında uyum olmadığı için benimsemesini engelleyecektir. Değerler eğitimi verirken ailelerin dikkat etmesi gereken bazı önemli noktalar vardır. Bunlar, her çocuğu özel kabul edip çocukları iyi tanıma; çocukları ciddiye alma; çocuklara öğretilmek istenen değerleri açıklama; karşılıklı güven duygusunu sağlama; çocuğun gelişim düzeyine uygun değerleri öğretilmeli; değerler eğitimi için uygun yaşantı çevresi oluşturma; yanlış değerlere maruz kalmasını önleme; aile içi ilişkilere düzenleme; aşırı baskıcı ya da aşırı serbest tutumundan kaçınma; çocuklar için model olma; çocuklara kazandığı değerleri uygulamaları için fırsatlar oluşturmaktır (Şahin, 2013: 48-49).

Çocuğa ailede verilen eğitim çocuğun karakteristik özelliklerin belirlenmesinde ve değer tercihlerinde de ilk olarak örnek aldığı dayanak olacaktır. Bu süreçte aile üyelerinin kişilik özellikleri, ailenin yapısı, gelenek ve kültürü, bakış açıları tüm bu etkenleri değer yargılarının oluşmasında etkili olduğu için çocuğa kazandırılan değerler üzerinde de etkili olacaktır. Bu nedenle ailede başlayan değer eğitimi çok hassas bir terazi dengesi üzerine kurulmalıdır. İleriki yıllarda aile eğitimde çocuk yanlış öğrenmeleri varsa bunları okul ve öğretmen desteği ile değiştiremeyebilir. Çevresi tarafından benimsetilmiş ve kalıplaştırılmış

hatta kişiliğin bir parçası olmuş yanlış değerleri içselleştiren birey yaşamında ve toplumsal ortamda sorunlar yaşayacaktır. Bu nedenle aileler değer eğitimi konusunda hassasiyet göstermeli evrensel ve insani değerleri çocukların doğru rol modeller olarak aktarmalıdır.

2.8 Değerler Eğitiminde Okulun Rolü

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler toplumumuzu ve değerlerimizin de değişmesine neden olmaktadır. Özellikle bu değişim genç nesilleri daha etkili ve çarpıcı bir şekilde etkilemektedir. Gelecek nesillerin değerlerinden uzaklaşması, toplumunda bağlarının kopmasına neden olabilir. Değer eğitimde değişen dünyaya karşı eskisi kadar etkili olamayan ailelerin işleri daha da zorlaşmıştır. Bu nedenle değer eğitimin planlı programlı bir şekilde verilebilmesi, gelecek nesillerin toplumla bağlarının kopmaması, değerleri yok olmuş bir toplum olarak düzensizlik, suç oranlarının artması ve toplumsal çözülmenin engellenmesi adına okullara büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Eğitim temel amacı öğrenci eylemlerini olumlu yönde değiştirmektedir. Bu eylemlerin oluşmasında değerleri etkisi büyüktür. Değerler öğrencileri davranışlarını şekillendirirken temel aldıkları dayanaklardır. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okullarla değer eğitimi arasında güçlü bir ilişki vardır (Bolat, 2016: 342).

İlköğretim düzeyi çocukların vicdanı gelişimleri açısından önem taşır. Yapılan araştırmalar vicdan gelişimi için özellikle 7-18 yaş aralığının önemli olduğunu belirtmektedir. Toplumun değerlerini çocuklara planlı bir şekilde kazandıran okulların bu dönemde devlet tarafında zorlu eğitim vermektedir (Çelikten 2019: 27). Buda bu yaş aralığındaki çocukların değer eğitimi almalarının ne kadar şart ve gerekli olduğunun bir göstergesidir.

Okullar ailede kazanılan değerlerin daha çok içselleşeceği, yanlış kazanımların düzeltileceği, yeni birçok değer kazanılacağı ortamlardır. Okullarda verilen değer eğitimi için sadece ders içerikleri ya da program yeterli değildir. Aynı zamanda çeşitli birbirini pekiştiren etkinlikler uygulanarak da değer eğitimi verilmelidir. Okullar kendileri özgü bazı özellikleriyle kendi kültürlerini oluşturan ve toplumun kültürel mirasının da geleceğe aktarıldığı ortamlardır. Okulların oluşturdukları kültürleri formal ve informal eğitim programları değer eğitiminin birer parçasıdır (Keskin, 2008: 37).

Değerlerimizin çocuklara kazandırılmasında etkili olan okullar, sağlıklı bir toplumun oluşmasına da katkı sağlarlar. Okullar sadece akademik öğrenmelerin gerçekleştirildiği ortamlar olmaktan ziyade toplumsal değerlerin kazandırıldığı ve geliştirildiği, değerler eğitimiyle bütünlük sağlamış eğitim merkezleri olmalıdır. Powney ve diğerlerine (1995)

göre, okullarda değerler eğitimi için beş temel ilke bulunması gerektiğine değinmiştir. Bunlar: “Öğrenmenin takdir edilmesi, kendine saygı ve özen göstermek, başkalarına saygı ve özen göstermek, ait olma hissi, sosyal sorumluluktur” (akt. Yalçın 2019: 19-20). Bu ilkelerin değer eğitimi için okullarda dikkate alınması zaten birçok değerın oğrudan öğrenciye kazandırılmasında etkili olacaktır.

Okullar sadece olumlu değer ve davranışların kazandırıldığı ortamlar değildir. Aynı zamanlar bireyin bu kazandığı olumlu davranış ve değerleri yaşamı boyunca sürdürmeyi öğrendiği ortamlardır. Bireylere özellikle çocukluk dönemlerinde, onları destekleyen okul ortamı sağlanarak, kendilerini yetenekli ve etkili hissetmeleri amaçlanır. Buda beraberinde topluma ait olma psikolojik ihtiyaçları karşılanır. Öğrenciler bu sayede kendilerini okulun bir parçası olarak görür ve olumlu birçok okul değerlerini benimserler. Okulların değer eğitimini doğru bir şekilde gerçekleştirebilmesi için bazı nitelikler taşıması gerekir. Bunlar;

Saygı, sorumluluk, adalet ve dürüstlük gibi spesifik temalar, karakter unsurlarını veya değerleri pekiştiren ve okula öğrencilerin devamını özendirmeyi/sağlamayı bütünüyle bir amaç olarak taşıyan bir okul ortamı. Katılımcılığın teşvik edilmesi ve bunun sağlanması için gerekli yetilerin uygulanması ve bu kapsamda izlenecek ilkelerin belirlenmesi. Öğrenci sağlığının pekiştirilmesi ve bu yöndeki problemleri önleyecek uygun gelişimsel direktifler verilmesi. Öğrencilerin başa çıkma becerilerini geliştiren ve onların yaşayacağı geçişler, krizler ve çatışmalar ile başa çıkmaları için sosyal destek sağlayan sitem ve hizmetlerin varlığı. Öğrencilerin karakter gelişimini olumlu yönde etkilemek için destek hizmetler kapsamında yaygın sistematik fırsatlar sunma (akt. Şahin, 2013: 41).

2.9 Değerler Eğitiminde Öğretmen Rolü

Değerler üzerine yapılmış birçok çalışmada eksik kalan kısmın değer eğitimin nasıl kazandırılması gerektiği konusu olduğu karşımıza çıkmaktadır. Değerler eğitiminin nitelikli, planlı ve amacına uygun şekilde verilmesinde ki en büyük sorumluluğu taşıyan öğretmenlerdir. Öğretmenler kendi değer yargılarından, kişisel düşünce ve çıkarlarından uzak öğrencilerin karakterlerine, ilgi, ihtiyaç, istekleri, çevre ve yaşam koşullarına uygun doğrultuda bir değer eğitimi vermelidir. Aksi takdirde kendi değer yargılarını öğrencilere aşılamaaya çalışan ve öğrenci farklılıklarını göz ardı eden bir değer eğitimi değerlerin doğru şekilde aktarılmasının ve benimsenmesinin önüne geçerek, toplumsal sıkıntıları da beraberinde getirecektir.

Eğitimin hedeflerine ulaşması için, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine ve bu süreç için öğretmenin gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Öğretim sisteminin öğeleri olan öğrenci,

program, etkinlik ve materyalleri etkin kılan ve düzenleyen öğretmendir. Öğretim için temel bir etken olan sınıf ortamı öğretmen tarafından yaratılır. Ancak öğretim sadece bilgilerin verildiği bir süreç değil aynı zamanda öğrencinin hayatının diğer parçaları olan okul, aile, toplum ve arkadaşlarına karşı olan davranışları da öğretmenleri vasıtasıyla belirginleşir. Buda öğretmeni bir öğrencinin kişiliğinin gelişiminde tekili bir role sahip olması demektir (Çağlayan, 2018: 30).

Eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağına açık ve net olarak belirtilmemiş olması, okullarda değer eğitimi verilmediği anlamına gelmemektedir. Çünkü öğretmenlerin okul ve sınıf ortamındaki söylem ve davranışları, örtük bir değer eğitime neden olmaktadır. Fakat bu eğitim planlı eğitimin bir parçası olarak açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu eğitim sırasında sorunlar yaşamamak için ilk olarak etkili bir değerler eğitimi programı hazırlanmalıdır. Öğrencilere aktarılması hedeflenen değerler, okul için hazırlanan eğitim programları içerisinde daha planlı ve nasıl kazandırılması gerektiği konusuna açıklık getirilerek yer almalıdır. Sadece programda değil ders kitaplarında da önemli bir yer ayrılmalıdır (Baysal, 2013: 27).

Değerler eğitimde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu süreçte öğretmenin öğretmeyi hedeflediği değerler doğrultusunda yaptığı söylem ve davranışlar birbiri ile çelişmemelidir. Doğru bir rol model olmalıdır. Çünkü kazandırılmak istenen değerın aksine yapılan eylemler öğrencilerin çelişki yaşamasına ve o değeri içselleştirmemelerine neden olacaktır.

Şahin (2013: 52)'de değerler eğitimin öğretmenler tarafında etkili bir şekilde kazandırılması için bazı öğretmen rollerini şu şekilde aktarmıştır: Öğretmen, sözlerine ve davranışlarına tanıklık eden öğrenciler ve programın değerleri için model olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin değerler üzerinde öğrenme ve uygulamalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmen, okuldaki ahlak ve karakter eğitiminin boyutları hakkında öğrencileri eğitmelidir. Öğretmen, öğrenciler ile kutlamalara, iletişim ağlarına, takımlara, güç ve statü paylaşımına ve sorumluluk almaya katılmalıdır. Öğretmen, öğrenmeye, kendini denetlemeye, geri bildirimine açık olmaya, tartışmalara katılmaya ve iyi bir dinleyici olmaya istekli olmalıdır. Öğretmen, öğrenme topluluğu olan okulda çalışma anlayışı oluşturulmasına, birbirlerinin öğrenme ve değişmelerine ve birbirlerinin bakım ve paylaşımlarına yardımcı olmalıdır. Öğretmen okulun kural ve işleyişi açıklamalı ve okulun değerlerini öğrenciler ile paylaşmalıdır. Öğretmen resmi programdaki etkinlikleri etkili kullanmak dışında ayrıca örtük programını da amaca uygun şekilde değerleri kazandırmak için kullanmalıdır. Öğrencilere farklı değer eğitimi yaklaşımları sunmalı, onları kendi değerlerini keşfetmeleri

için cesaretlendirmeli, çeşitli etkinliklerle bir değer farklı boyutlarını öğrencilere göstermelidir. Ancak yapılan çalışmalar doğrultusunda görülmektedir ki değerler eğitimi daha çok örtük program çerçevesinde gelişmiş güzel ve düzensiz bir şekilde öğrencilere verilmektedir. Bunun telafi edilmesinde en büyük paya sahip öğretmenler olmalıdır.

Değerler eğitimi sırasında öğretmenleri birçok dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Bunlar; öğrenciler için iyi bir model olmalıdır; sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalıdır; her öğrenciye sorumluluk verip, ahlaki gelişimlerine katkı sağlamalıdır; öğrencileri cesaretlendirerek değerleri onlara aktarmalıdır; öğrencilere karar verme imkânı sağlamalıdır; işbirliğini teşvik etmelidir; tartışma ve paylaşma ortamı oluşturmalıdır (akt. Kumbasar, 2011: 58).

Öğretmenler değerler eğitimindeki payları ve öğrenciler üzerindeki etkileri yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu nedenle bireyin ve toplumun geleceği açısından değerler eğitiminin doğru şekilde verilmesi ve öğretmenlerin nitelikli bir şekilde bu eğitimi gerçekleştirmeleri hayati derecede önem teşkil etmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında fark etmeden hatta doğru olduğunu düşünerek yaptıkları, öğrenciler üzerinde yanlış etkiler oluşturabilecek söylem ve davranışları tespit ederek öğrencilerin yanlış şekilde verilmiş değerleri benimsemeleri ve hayatlarına uygulamalarının etkileri ortaya konulmak amaçlanmaktadır. Toplumun temellerini ve kişinin karakterini oluşturan değerlerin öğretilmesinde yapılan yanlış yönlendirmeler giderek gelişen ve küreselleşen bir dünyada hiçbir şekilde ayırım ve dışlamalara neden olmadan bireyin hayatının doğru şekilde yönlendirilebilmesi açısından üzerinde durulması gereken bir konudur.

2.10 Mikroagresyon Kavramı Nedir?

Değerler toplumu bir arada tutan, bireyin davranış ve kişilik gelişimde esas aldığı önemli öğelerdir. Hem birey hem de toplum için bu denli hassas olan bir konunun öğretilmesi kadar, nasıl ve ne kadar bilinçli doğru bir şekilde kazandırılıyor olduğu da önem teşkil etmektedir. Değerler insanların düşünceleri, bakış açıları, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir. Bu durumda özellikle okullarda öğretmenlerin değer eğitiminde doğrudan kendi değer yargılarını temel alarak, bu değerleri öğrencilere kazandırma sorununu karşımıza çıkarmaktadır. Bu bir sorundur çünkü her birey biriciktir. Kişiliği dışında kültür öğeleri, aile yapısı, yetiştiği çevre hepsi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu durumda değerlerin benimsetilmesinde hiçbir şekilde ayırımcı, dışlayıcı ya da farklılaştırıcı bir öğretim uygulanmaması gerektiğini ortaya koyar. Ayırımcı ya da

dışlayıcı bir düşünce ile yapılan tüm söylem ve davranışlar değerlerimizin doğası ile tamamen aykırılık içerindedir. Buda beraberinde doğru öğretilmemiş ve benimsenmemiş hatta yanlış anlaşılmış değerler sorununu karşımıza çıkartır. Çünkü değerler olarak ifade ettiğimiz öğeler eşiklik, adalet, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sevgi vb. gibi bireyin ve toplumun kimliği oluşturan temel ilkelerdir. Değerler ile tamamen çelişen mikroagresyon kavramı özellikle değer eğitiminin doğru bir şekilde verilmesi için kesinlikle kaçınılması gereken bir kavramdır.

Mikroagresyon kelimesi yerli literatür içinde yeni yer bulan bir kavram olmasına rağmen, yabancı literatürün yıllardır üzerinde çalıştığı bir kavramdır. Pierce tarafından ilk olarak 1960'lı yıllarda ortaya atılmış olan mikroagresyon (mikro saldırganlık) “ince, çarpıcı, genellikle otomatik ve sözel olmayan iletişim durumlarını” şeklinde ifade edilmiştir (Sue vd. 2007'den akt. Durmuş, 2019: 53). Mikroagresyon kavramına yönelik ilk tanımlamalar ve çalışmalar genellikle ırk üzerinden yapılan ayrımcılıkları esas almaktadır. Ancak zaman içerisinde bu tanımlamaların içeriği giderek genişletilmiştir.

Pierce (1970'den akt. Güleç ve Özden, 2019: 125) beyaz insanlardan siyahilere yöneltilen küçük ve devamlı mikroagresyonlardan saldırı mekanizmaları (psikolojideki savunma mekanizmaları kavramının zıttı anlamında) olarak bahsetmiş ve bunların ırklar arası etkileşimin temel içeriği olduğunu belirtmiştir. Mikroagresyonları “üstü kapalı (örtük) ve sersemletici saldırgan ifadeler olarak tanımlamış ve böyle tek bir ifadenin zararsız görünebileceğini ancak bunun devamlı yapılması durumunda muhatabında ciddi derecede ağır bir etki yapabileceğini belirtmiştir.

Ayrımcılık, geçerli bir gerekçe olamadan, bir bireyin kendisiyle benzer koşulları olan başka bir bireye karşı, doğru ve adaletli olmaya bir tavır ve davranış göstermesi olarak tanımlanmıştır. İnsanlık tarihi ayrımcılıkların korkunç etkileriyle ortaya çıkan birçok olay yaşamıştır. *“Bir kişi ya da grubu ırkı, cinsiyeti, yaşı, etnisitesi, milliyeti, dini, cinsel yönelimi, engelliliği, ahlaki ya da politik görüşleri, sosyoekonomik sınıfı, mesleği ya da görünüşü (boy, kilo veya saç rengi gibi), zihinsel kapasitesi vb. herhangi bir özelliği nedeniyle küçük düşürmeye, yıldırmaya ve onlara karşı şiddet veya önyargıyı kışkırtmaya niyet eden söylemlerin”* hepsi ayrımcılığı tanımlamaktadır. Ayrımcılıkla oluşturulan “biz” ve “ötekiler” olarak belirtilen iki farklı grup, toplumun bozulmasına ve insanlığın zarar görmesine neden olmuştur (Çelenk, 2010: 211-215).

Mikroagresyon, otomatik veya bilinçsizce, kasıtlı veya kasıtsız hedef kişi veya grup üzerinde olumsuz psikolojik etkiye sahip ince sözlü, sözsüz veya görsel aşağılayıcı

hakaretlerdir. Mikroagresyonlar, genellikle bilinçsizce yapılan, küçük hakaretler veya küçümseyen bakışlar, jestler ve tonlar şeklinde iletilir. Mikroagresyon ayrımcılık ve eşitsizliğe maruz kalan bireyin psikolojisini derinden etkileme kapasitesi olan eylemlerdir. Mikroagresyon kavramını sözlü veya sözlü olmayan bir eylem olarak ve bu eylemi harekete geçiren düşünceler ve bu düşünceleri oluşturan arka plan yani bilinçaltı süreçleri ile birlikte ele alıp değerlendirmek gerekir. Mikroagresyon; ırk, etnik köken, din, uyruk, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği, cinsiyet ifadesi, yaş, engellilik durumu, sosyoekonomik sınıf ve diğer önemli sosyal boyutları içeren tüm sosyal kimlikleri etkilemektedir. Hepimiz mikro saldırgan davranışa katılırız ya da bu davranışa maruz kalırız ancak önemli olan, bu davranışı farkettiğimizde ya da başkası bize farketttiğinde nasıl tepki verdiğimizdir (Durmuş, 2019: 53- 54).

Mikroagresyonlar, bir kişi veya gruba karşı aşağılayıcı, genellikle otomatik, kasıtlı veya kasıtsız gerçekleştirilen sözel, davranışsal ve sistemik adaletsizliklerdir. Bireylerin toplum içinde karşılaştıkları birçok eşitsizlik ve baskı yöntemlerinden bir tanesidir. Ancak mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar yapılanlar tarafından, net bir şekilde ayrımcılık olarak nitelendirilmemektedir. Sözel şekilde gerçekleştirilen mikroagresyonlar, şaka amacıyla, ya da daha önceden edindikleri bilgilerin doğru olup olmadığı öğrenme merakıyla, edindikleri bazı duyular veya sadece iletişim başlatmak amacıyla yapıldığı görülmektedir. Agresyonu gösteren kişi ayrımcı bir eylem gerçekleştirdiğinin bilincinde olmadığı için karşısındaki kişinin nasıl etkilenip kırıldığını da anlamlandıramaz. Mikroagesyon gösteren kişi yakın bir aile üyesi, arkadaş, dışarıda rastlanılan sıradan bir kişi ya da öğretmen olabilir (Uygur, Sarı ve Uz Baş, 2018: 143).

İrksal temelli mikroagresyonlar, insanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratan üstü kapalı ayrımcı eylemlerdir. Fakat bu eylemler o kadar çok normalleştirilmiştir ki ya da benimsenmiş ki onları incelemek ve telafi etmeye çalışmak çok zordur. Ancak şöyle bir gerçek var ki modern dünyada sivil haklar üzerine yapılan çalışmalar arttıkça açık şekilde yapılan ırkçı ve ayrımcı eylemler azalmakta fakat örtük olarak yapılan görünmeyen mikroagresyonlar giderek artmaktadır. Mikroagresyon sadece ırksal anlamda değil din, dil, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik ve diğer dezavantajlı kesimler üzerinde yapılan mikroagresyonlar güçlü ve potansiyel olarak zararlı etkilere sahiptir (Ünal, 2018: 3289-3290).

Mikroagresyonlar istisna değildir. Gün içerisinde kişinin ruh haline bağlı olarak, içerisinde bulunduğu sosyal etkileşim etkisiyle bile şiddetleri, düzeyleri ve bireylerin tepkileri değişebilir. Ancak mikroagresyon içeren yorumlar gerçek hasar verme

potansiyeline sahiptir. Bölünmüş bir dünyada yaşadığımız fikri, sadece avantajlı olan şeylerin eşit dağılmaması değil, insanlar bilinçli ve bilinçsiz olarak pek çok ayrımcı özelliği ilişkilendirirler. Bu durum gerçeklik algımızı bozar ve yanlışlar yapmamıza neden olur. Toplumsal olarak bu ayrımcılıkların ne kadar fazla yapıldığını sosyal bilimciler defalarca ortaya koymuştur (Wells, 2017: 63). Fakat bu kasıtlı veya kasıtsızca yapılan ayrımcılıklar yani mikroagresyonların değer eğitimi sırasında yapılması durumu ciddi toplumsal sorunları ve kişilik sorunlarını da beraberinde getirebilir.

Allen (2012)'de yaptığı mikroagresyon tanımı en uygun olanıdır. Ona göre, *“mikroagresyonlar tüm marjinal grupları etkiler ve kişinin deneyimsel gerçekliğini geçersiz kılmak ve aşağılık duygularını sürdürmek için hizmet eden çevresel ipuçlarıyla da hissettirilen sözlü ve sözsüz gizli mesajlardır”* (Allen, Scott ve Lewis, 2013: 118). Açıkça yapılan ayrımcılıkların aksine örtük ve ince yapılan ayrımcılık mağdurları için yasal bir başvuru yoktur ve buda ne yazık ki toplumun birçok üyesinin mikroagresyonu deneyimleyerek zarar görmesine neden olur (Nadal ve diğerleri, 2014: 461). Uzmanlara göre bu tür ince eylemleri ve ayrımcılık algılarını yorumlamak daha zordur. Fakat bu mikroagresyonlar bariz bir şekilde psikolojik sıkıntılara neden olabilir (Forrest-Bank ve Jenson, 2015: 67).

2.10.1 Mikroagresyon Taksonomisi

Mikroagresyonlar günlük hayatta yaygındır. Sözel, davranışsal veya düşmanca öfke, aşağılayıcı, olumsuz bakış açıları kasıtlı veya kasıtsız hareketlerdir. Mikroagesyonların failleri genellikle bu tür iletişimlere girdiklerinden habersiz aşağılamalarda bulunurlar. Mikroagresyonlar üç şekilde sınıflandırılmıştır: Bunlar mikro fiili saldırı (microassaults), mikro-aşağılama (microinsults) ve mikro-değersizleştirme (microinvalidations) (Sue ve diğerleri, 2007: 271). Sue ve arkadaşları tarafından yapılan ve sınıflandırma ırksal yönelimli mikroagresyonları hedef alarak yapılmıştır. Ancak diğer mikroagresyon durumları olan cinsiyet, kilo, zeka, din, engel durumu, LGBT bireylerine yönelik ve fiziksel özellikler içinde geçerlidir.

2.10.1.1 Mikro Fiili Saldırı (Microassaults)

Mikro fiili saldırı, gerçekte incitmeyi hedefleyen sözlü ve sözsüz saldırı ile karakterize edilen açık bir mikroagresyondur. Hedeflenen mağdurun adını söyleme, ondan kaçınma davranışı gösterme maksatlı ayrımcı eylemlerdir. Büyük olasılıkla bilinçli ve kasıtlı olmalarına rağmen failin bir derecede olsa inançları gizli tutular (Sue ve diğerleri, 2007: 274). Eski moda ırkçı ve dışlayıcı eylemlere benzeyen ve bilinçli olarak yapılan mikro fiili

saldırılarda mağdura lakap takma, açıkça küçük düşürme davranışları vardır (Durmuş, 2019: 55). Bu çalışmada daha çok bilinçsizce gerçekleştirilen mikro-aşağılamalar ve mikro-değersizleştirmeler üzerinde durulması amaçlanmaktadır.

2.10.1.2 Mikro-Aşağılama (Microinsults)

Bir kişinin kimliğine veya ırksal mirasına karşı kabalık ve duyarsızlık göstermektir. Failin farkında olmadan ince ve gizlice mağdura karşı ilettiği mesajlardır. Sadece sözlü olarak değil sözsüz olarak da gerçekleştirilir. Mikro-aşağılamalar kendi arasında dört ayrı temaya ayrılmaktadır. Bunlar; zekaya atıf yapma (ascription of intelligence), ikinci sınıf statüsü (second-class status), kültürel değerlerin ve iletişim biçimlerinin patolojikleştirilmesi (pathologizing cultural values/communication styles) ve suç statüsü çıkarımı-varsayımdır (assumption of criminal status) (Sue ve diğerleri, 2007: 274- 278).

Zekaya Atıf Yapma: Bir bireyin zeka kapasitesine, zekasına ve yeterliğine dair sırf sahip olduğu ırktan dolayı üstünlük veya aşağılık anlamları içeren atıflarda bulunulmasıdır. Örnek olarak Türk toplumunda Laz bir bireyin ince bir zekaya sahip olduğu algısı varken; Roman veya göçmen bir bireyin akademik anlamda yeterli kapasiteye sahip olmadığı düşünülmekte veya zeka olarak farklı olduğu düşünülen herhangi bir bireye nasıl iş bulduğu ya da eğitim aldığı sorulabilmektedir. Kız öğrencilerin analitik ve mantıksal zekalarını kullanmada erkek öğrencilere oranla başarısız olduğunun düşünülmesi buna örnektir. *İkinci Sınıf Statüsü:* Bir birey başka bir bireye kıyasla daha ayrıcalıklı bir muameleyle karşılaşırken, diğer bireyin ise o kişiden daha düşük ve yetersiz olduğunu hissettiği bir muameleyle maruz kalmasıdır. Bir doktorun Suriyeli bir sığınmacıyı tedavi etmek istememesi ya da bir öğretmenin sınıftaki göçmen öğrencisine diğer öğrencilerinden farklı davranması örnek olarak gösterilebilmektedir. *Kültürel Değerlerin ve İletişim Biçimlerinin Patolojikleştirilmesi:* Belli bir ırka özgü olan kültürel değer ve iletişim tarzlarının doğru ve normal kabul edilirken, egemen olmayan diğer ırklara özgü olan kültürel değer ve iletişim tarzlarının ise yanlış ve anormal olduğunun kabul edilmesidir. Çünkü böyle durumlarda egemen olan ırk, kendi değerlerinin ideal olduğunu ve herkesin o değerleri kabul etmesi gerektiğine inanmaktadır. Türk toplumunda örnek olarak Arap bir bireyin ele yemek yemesi, Roman bir bireyin dans etmesinin anormal bir davranış olarak değerlendirilmesi Değerlerin ve İletişim Becerilerinin Patolojikleştirilmesi olarak kabul edilebilir. *Suç Statüsü Varsayımı:* Belli bir ırka sahip olan bireylerin suç işleme kapasitelerinin fazla, yanlış ve tehlikeli davranışlar yapma olasılığının daha yüksek olduğuna inanılması ve bu inanişe yönelik davranışların ortaya konmasıdır. Bir öğretmenin sınıfta sırf göçmen öğrencileri olduğu için teneffüslerde çantasını yanına alması buna bir örnektir. Öğretmen güvendiğim öğrenciler

değilsiniz, bizden değilsiniz sizin suç işleme olasılığımız yüksek şeklindeki mikroagresyonu ortaya koymaktadır (Uygur, Sarı ve Uz Baş, 2018: 148-149).

2.10.1.3 Mikro-Değersizleştirme (Micro invalidations)

Bireyin duygularını, deneyimsel gerçekliğini, psikolojisini ve düşüncelerini dışlayan olumsuz ve geçersiz kılan sözlü ifadeler ve davranışlardır. Mikro- değersizleştirmeler kendi içerisinde dört sınıfa ayrılmaktadır: Bunlar; bireyin kendi topraklarına yabancı (alien in one's own land), renk körlüğü (color blindness), meritokrasi masalı (myth of meritocracy) ve bireysel ırkçılığın reddidir (denial of individual racism) (Sue ve diğerleri, 2007: 274- 278).

Bireyin Kendi Topraklarına Yabancı: Başka ırktan olan kişilerin, yaşanılan ülkede yabancı olarak görülmesidir. Bulunulan yere farklı bir yerden gelen bireye “sen aslen nerelisin?”, “Türkçeyi iyi konuşuyorsun”, “hepimiz insanız ve kardeşiz” şeklinde yöneltilen söylemler buna örnek olarak verilebilir. *Renk Körlüğü:* Daha çok Amerika’da karşılaşılan mikroagresyon türlerinden bir tanesidir. Çünkü genellikle siyah bireyleri hedefleyen bir ayrımcılıktır. Örnek olarak beyaz bir bireyin siyah bir bireye “Amerika farklı ırkların barış içinde yaşadığı bir ülke bu nedenle sana baktığımda renklerimizde bir farklılık görmüyorum.” şeklindeki ifadesinden ortaya çıkan anlam onların deneyimlerinin ya da ırksal ve kültürel varoluşlarının yok sayılmasıdır. *Meritokrasi Masalı:* Bireylerin başarılarında ırkların değil bireysel farklılıklarının etkili olduğunu, bu yüzden başarıya ulaşmada ırksal anlamda herkesin eşit olduğunu ifade eder. Yani insanlar ırklarından dolayı değil yeteneksiz veya bazı yetersizlikleri nedeniyle başarılı olamadıkları iletisini içerir. Eğer başarılı değilsen ırkın nedeniyle değil kendinde olan başarısızlıklardan dolayıdır. Irk nedeniyle başarı konusunda yaşanan ayrımcılığı inkâr eder. *Bireysel Irkçılığın Reddi:* Egemen olan toplumundaki bireyler diğer ırktan olan bireylere yönelik yaptıkları ırkçı söylem, tutum ve davranışların reddini içermektedir. Birey, ırksal önyargıların olmadığını bu önyargıların geçmişte kaldığını dile getirir. Bu söylemler, en başta birlik ve beraberliği pekiştiriyor olarak algılanabilir ancak pek çok tehlikeyi de beraberinde getirmektedir. Örneğin; “ben asla ırkçı değilim, Kürt, Laz, Çerkez Ermeni, Zaza, Arnavut ve Roman olan pek çok ırktan arkadaşım var ve “onlarla iyi anlaşıyorum ve onları seviyorum”, “ben ayrımcılık yapmayı sadece şaka olarak söylemiştim” ya da “beni yanlış anladın ve bu durumunu bu kadar abartmana gerek yok” şeklindeki söylemlerin hepsi mikroagresyondur. Temelde hepsi ciddi ayrımcılıkları ve önyargıları içinde barındırır. Fakat toplumun içerisindeki bazı ayrımcılık içeren söylem ve davranışlar öylesine kalıplaştırılmış ve benimsenmiştir ki gerçek ve normal olarak algılanmaktadır. Bu durumları bilinçsizce kötü niyet barındırmadan amaçları karşı tarafı

incitmek olmadığı halde ne yazık ki ciddi şekilde mikroagesyon gerçekleştirmektedirler (Uygur, Sarı ve Uz Baş, 2018: 148-149).

2.10.2 Mikroagesyon Boyutları

Mikroagesyon kavramı ilk ortaya çıktığı dönemlerde genellikle ırksal boyut olarak ele alınmıştır. Ancak daha sonrasında yapılan çalışmalarla mikroagesyonlara maruz kalının durumların sadece ırksal ayrımcılıklar nedeniyle değil birçok farklılıklara yönelikte ayrımcı ve dışlayıcı söylem ve davranışlar gösterildiği görülmektedir. Mikroagesyon boyutları sadece ırksal değil cinsiyetçi, kilo, zeka, engel durumu, LGBT, fiziksel özellikler ve din üzerine de birçok mikroagesyon yönelimleri bulunmaktadır. Bu bölümde çalışmada ele alınan ırksal, cinsiyetçi, zeka-kilo-fiziksel özellikler ve engel durumu boyutları ele alınacaktır.

2.10.2.1 Cinsiyetçi Mikroagesyonlar

Mikroagesyonlar, ileten kişiler ya da kuruluşlar tarafından hedef kişilere veya gruba karşı saygısızca gerçekleştirilen iletişimdir. Açık veya örtük olabilirler, aktarılan düşmanlık ve etki kasıtlı ya da kasıtsız olabilir bir kerelik veya bir desenin parçası olabilirler. Ancak etkileri hedef kişide güvensizlik, benlik kaygısı ve etkililik kaybına neden olabilir. Cinsiyetçi mikroagesyonların sıkça rastlandığı yer olan akademide istatistiki verilen incelendiğinde özellikle farklı etnik gruba mensup kadınların görev süreleri boyunca ciddi zorlukla karşılaştığı görülmektedir. Erkeklerin bu alandaki çalışma oranlarına kıyasla kadınların çalışma oranları özellikle üst unvanlarda giderek azalmaktadır. Kadınlar işe alınma, terfi etme ve görev süreleri boyunca gizli ve bilinçsiz birçok önyargıyla karşılaşmaktadır (Ross-Sheriff, 2012: 26-27).

Kadınların iş hayatlarında özellikle yüksek mevkili pozisyonlarda çalıştıkları sırada karşılaştıkları ayrımcılıklar cam tavan olarak isimlendirilmiştir. Cam tavan kadınların ulaşacakları en yüksek nokta karşlarına çıkan, yükselmek istediklerinden onları engelleyen bariyerler olarak tasvir edilmiştir. Kadınları daha çok erkeklerin alt ve orta düzey mevkilerinde çalışmaya iten, gizli ve görünmez engellerdir. Cam uçurum kavramıyla kadınların cam tavanı aşarak yöneticiliğe ulaştıkları durumlarda karşılaşılmaktadır. Buna göre yükselişte ve gelişmekte olan kurumlara erkek yöneticiler tercih edilirken, düşüşte ve zararda olan kurumlara kadın yöneticilerin tercih edilmesi olarak açıklanmıştır (Akbaş ve Korkmaz, 2017: 74-76). Kadınlara başarıları karşılığında dahi yapılan adaletli ve eşit olmayan bu tutumlar toplumların aslında ne kadar da geri kalmış olduklarının birer göstergeleridir.

Cinsiyetçi mikro-değersizleştirmeler ile sınıfta bir kız öğrenci parmak kaldırdığında onu görmezden gelip, erkek öğrenciye söz hakkının tanınması veya öğretmenin kız öğrencinin söylediği yaratıcı fikirleri umursamayıp, erkek öğrencinin fikrini önemsemesi ciddi şekilde kız öğrencilerde özgüven eksikliği oluşmasına, derslere yönelik olumsuz tutum geliştirmesine ve psikolojik olarak etkilenmelerine neden olacaktır. Ataerkil toplumlarda, kadınların erkeklere kıyasla daha güçsüz ve zayıf olduklarına inanılan bir algı olduğu görülmektedir. Ama bu algı zaman içerisinde kadınlar tarafından dahi öyle benimsenilmiştir ki ağır bir nesneyi kendisi hareket ettirebileceği halde bir erkekten yardım istemektedir. Toplumlarda başka oturmuş cinsiyetçi kalıplarda vardır. Örneğin bilimle ilgilenen birçok kadın olmasına rağmen hala günümüz modern toplumda dahi sıfatlandırırken “bilim adamı” kavramı kullanılmaktadır. Oysa bilimi gerçekleştiren sadece erkeler değildir doğrusu “bilim insanı” olmalıdır. Fakat toplumdaki ataerkil kalıplaşmış düşünceler bu şekilde kullanmaya devam etmektedir (Friedlaender, 2018’den akt. Uygur, Sarı ve Uz Baş, 2018: 152). Bilgi ve bilimin gelişimde erkeği merkeze alan bakış açısı, kadının katkılarını görmezden gelme ve katmama çabası açıkça cinsiyetçi bir davranıştır (Durmuş, 2019: 57).

Bragger ve diğerleri (2002: 215) yaptıkları çalışmada son yıllarda iş bulma, işe devam etme konusunda özellikle hamile kadınların ciddi önyargılar ve ayrımcılıklara maruz kaldıklarına değinilmiştir. İşverenlerin sırf hamile oldukları için kadınları potansiyel bir çalışan olarak görmedikleri, üst düzey mevkilerde yer almamaları gerektiğine yönelik birçok önyargıya sahip olduklarına değinilmiştir. Kadınlar hamile oldukları için yanlış bakış açıları ağır ayrımcı tutumlarla karşılaşmak zorunda kalmışlardır. Buda aslına toplumun ne kadar yozlaştığını ve cinsiyetçi mikroagresyonların ne derece ağır olduklarını açıkça ortaya koymaktadır.

Cinsiyetçi mikroagresyonlar genellikle örtük bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Özellikle günümüz dünyasında kadın hakları konusunun sık sık gündemde olması bu durumu etkilemektedir. Ancak cinsiyetçi eylemler sadece kadınların iş ortamlarında ayrımcılıkla karşılaşması değil maruz kaldıkları saygısızlık, zorbalık, fiziksel ve duygusal şiddet, kadına istemediği kişiliğe bürünmesinde yönelik yapılan baskı hepsi mikroagresyonlar içerinden yer almaktadır. Fakat cinsiyetçi mikroagresyon her zaman kadınları hedef almayabilir. Benzer durumlara maruz kalan dışlanan ayrımcılık yaşayan erkek bireyler veya LGBT’li bireyler de olabilir. Seelman, Woodford ve Nicolazzo (2017: 113) çalışmalarında LGBT’li üniversite öğrencilerin cinsek yönelimleri nedeniyle maruz kaldıkları aşağılayıcı davranış, kötü muamele ve saygısız söylemler nedeniyle önemli ölçüde psikolojik olarak etkilendikleri ve zarar gördükleri ele alınmıştır. Bu toplumun yanlış kazanılmış değerlerinin ortak bir

sonucudur. Eşitlik değerini hiçe sayan bu yaklaşım toplumsal sorunların bir çoğunun çıkış kaynağını oluşturmaktadır.

2.10.2.2 Irksal Mikroagresyonlar

İrkçilik, belirli bir ırkı veya etnik kökeni diğer ırk ya da etnik kökenden üstün ya da aşağı görme inancıdır. Mikroagresyonla ırkçılığın ince göstergeleridir. Açıkça yapılan ırkçılığa kıyasla tanımlanması ve analiz edilmesi daha zordur (Gomez ve diğerleri, 2011: 1189).

İrkçilik, bazı etnik veya irksal grupları diğerlerine göre daha düşük olarak etiketleyen ve arzu edilen toplumsal kaynakları üstün etnik ya da irksal gruplara farklı şekilde tahsis eden bir aşağılama ideolojisine dayanan organize bir sistemin adıdır. Bu tanım ile birlikte ırkçılığı; ırkçı klişeler (ırkçı inançlar), önyargı (ırkçı duygular) veya ayrımcılık (ırkçı davranışlar ve uygulamalar) şeklinde kategorize eden Paradies, (2006: 146-147) ırkçılığı birbiriyle ilişkili ve pratikte sıklıkla örtüşen üç kavramsal düzeyde ele almaktadır. Ona göre bu üç ırkçı pratiğin isimleri içselleştirilmiş ırkçılık, bireylerarası ırkçılık ve sistemik ırkçılıktır. İçselleştirilmiş ırkçılık, dışlanmış bir etnik grup üyelerinin kendi etnik veya irksal grubunun yetersizliği konusundaki tutumlarının, inançlarının veya ideolojilerinin kendilerince kabul edilmesi olarak tanımlanır. Örneğin, köy tipi bir yerleşim yerinde yaşayan bireyin modern dönemin imkânlarına ya da gerekliliklerine alışamayıp, kendisini cahil olarak nitelendirmesi içselleştirilmiş ırkçılığa bir örnek teşkil edebilir. Kişilerarası ırkçılık ise, etnik ya da irksal gruplar arasında kaçınılmaz bir düzeyde haksız eşitsizlikleri koruyan ve üreten bireylerin arasındaki etkileşimlerdir. Örneğin bir grubu bilinçli bir şekilde toplumun avantajlarından izole etmek kişilerarası ırkçılığın bariz bir göstergesidir. Bir diğer ırkçılık türü olan sistemik ırkçılık, etnik ya da irksal gruplar arasında kaçınılmaz bir düzeyde haksız eşitsizlikleri koruyan ve üreten gereklilikler, koşullar, uygulamalar, politikalar veya süreçler olarak adlandırılır. Kurumsal ırkçılık olarak da adlandırılan bu ırkçı yaklaşım için ceza adalet sisteminde adaletsiz sonuçlar yaşayan bir grubun üyelerinin durumu bu yaklaşıma örnek verilebilecek türdendir (akt. Çakır, 2019: 13-14).

Sue (2005: 103-104) yaptığı ırkçılık sınıflandırmasını üç grupta açıklamıştır. Bunlar; Bireysel ırkçılık, kurumsal ırkçılık ve kültürel ırkçılıktır. Bireysel ırkçılık, kişisel olarak en çok ilişkilendirdiğimiz irksal önyargı ve ayrımcılık eylemlerini içeren mikroagresyon biçimidir. Örneğin ırkı nedeniyle kızımızın ya da oğlumuzun o kişiyle evlenmesini istemememiz veya farklı ırktan olan birine ev kiralamamız gibi. Toplum tarafından kınanan, yanlış ve yasal görülmeyen bu eylemler aslında iyi niyetli insanlarda bile çoğu kez ortaya

çıkan durumlardır. İkinci biçimi kurumsal ırkçılığa göre, insanlardan ziyade aha çok toplumdaki birçok kurumda bulunur. Toplum içerisinde bulunan kurumların diğer grupları haksız yere zedeleyen zarar veren eylemlere sessiz kalması veya bu eylemlerde bizzat bulunması, bu gruplara karşı politikalar ve uygulamalar gerçekleştirmesidir. Son olarak kültürel ırkçılık ise bir grubun kültürel miras ve değerlerinin diğer grubun kültürel miras ve değerlerinin üstünde tutulmasıdır. Bir grubun tarihi, sanatı, yaşam biçimi, dini, dili, gelenek ve göreneklerinin diğer gruplara göre üstün görülmesidir. Bütün bunlar toplumun içerisinde yer alan ve her gün karşılaşılan ırksal mikroagresyonların birer parçasıdır. Bu mikroagresyonlar toplumun birlik ve beraberliğini zedeleyen, bir arada yaşamayı zorlaştıran ama yine de varlığı yok sayılamayacak kadar ciddiye alınması gereken gerçekliklerdir.

Mikroagresyonlara maruz kalmanın depresif belirtileri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olmasında ırksal kimliğin aracılık ettiği düşünülmektedir. Irksal kimlik inançları, etnik grup üyelerinin yükledikleri önem ve anlama ilişkin biliş ve tutumlardır. Irksal kimlik bireylerin günlük yaşamdaki etnik deneyimlerini algılama, yorumlama ve bunlarla başa çıkma sürecini kolaylaştıran insanı gelişmelerin temel birer yönüdür. Irksal saygı ırksa kimliğin duygusal boyutunu temsil eder ve kişinin ırksal grubu hakkında olumlu ve olumsuz duyguları belirtir. Özel saygı, bireyin kendi ırksal grubuna yönelik tutumlarını ve ırksal grup üyeleri hakkındaki duygularını temsil eder. Halkın saygısı ise, bir bireyin başkalarının ırksal gruplarını nasıl gördüğüne dair algıları temsil eder. Bilimsel kanıtlar, toplumun ırksal ayrımcılığı, özellikler ince ve belirsiz olayları tespit etme hassasiyetinde büyük bir değişkenlik yakaladığını ve ırksal ayrımcılığa karşı duyuşsal ve fizyolojik yanıtlar gösterdiğini belirtmektedir (Keels Durkee ve Hope, 2017: 1322).

Irksal mikroagresyonun gücünü çoğu zaman fail ve alıcı göremez. Çoğu birey kendini, iyi ahlaklı, eşitlikçi ve demokratik olduğunu savunur. Böylece önyargılara ve ırkçı tutumlara sahip olduklarına inanmak istemezler ve ayrımcı davranışlarda bulunabilirler. Mikroagresif eylemler genellikle tarafsız ve geçerli olmayan nedenlerle gerçekleşir. Tanımlamak ve açıklamak zor olsa da mutlaka bu eylemlerin bir alıcısı vardır (Sue ve diğerleri, 2007: 275).

Irksal mikroagresyonlar, hareketlerin şifrelerini çözüp, cevap verip vermemeye ve nasıl bir yanıt verileceğine karar vermeleri gereken mağdurlar üzerinde strese neden olmaktadır. Faillerle yüzleşme ek zaman ve enerji harcanmasına neden olmaktadır. Zamanla bu saldırıların neden olduğu aşırı stres zihinsel, duygusal ve fiziksel gerginliğine neden olabilir (Solórzano ve diğerleri, 2009: 661).

İrkçılık, aşırı patoloji, hastalık sağlıklı ve rahatsız zihinlerin işlevinin bir sonucudur. Bazı çalışmalar ırkçılığı ruhsal bir bozukluk olarak sınıflandırmıştır. Gerçekten de nefret suçu işleyen ve ırkçılığa yatkın bireylerin bazı sinirsel rahatsızlıkların olabileceği ancak bu kişilerin ırkçılık sorununu oluşturan kişilerin küçük bir bölümünü temsil etmektedir. Çalışmalar ırksal mikroagresyonun çok yaygın ve neredeyse herkeste bulunur olduğunu ince ve kasıtsız ifadelerle büyük zararlara neden olduğunu göstermektedir. İrkçılığın patolojik bir bozukluk olarak algılanması bireylerin büyük çoğunluğunda bu tutum ve davranışların olduğu fikrini destekleyerek ırkçılığın yaygın doğasını azaltarak bundan kaçmamıza yardımcı olur. İnsanların normal, iyi, doğru, ahlaklı olduklarını düşünmeleri kendileri gerçekleştirdiği halde ırkçılığı kınamalarını sağlar. “Biz onlar gibi değiliz”, “ben ayrımcılık yapmam”, “önyargılı davranmam”, “eşitliğe inanırım” gibi söylemler kişilerin kendilerini ve yaptıklarını görmezden gelmelerine, kişisel sorumluluk almayarak daha büyük sorunlara neden olmaktadır(Sue, 2005: 105).

2.10.2.3 Engel /Yetersiz Duruma Yönelik Mikroagresyonlar

Engelli bireylere yönelik yapılan dışlayıcı durumlar ableism kavramını ortaya çıkarmıştır. Ableism, engelli yaşamının doğası hakkındaki olumsuz varsayımları ve engeli olmayan bireylerin üstünlüğüne ilişkin yanlış inançları ifade eder (Lalvani ve Broderick, 2013: 471). Ableism genellikle engellilere karşı açıkça yapılan önyargılı ve ayrımcı durumlardır. Engel durumu olanlara yönelik yapılan mikroagresyon ise daha çok örtük şekildedir.

Ableism, engelli bireylerin engellilikleri nedeniyle yaşadığı benzersiz ayrımcılık biçimidir. Bu kavram engelli bireylerin yaşadığı olumsuz deneyimleri ifade eder (Keller ve Galgay, 2010: 242). Ableism çok çeşitli davranışları, yapısal ve kültürel normları kapsar. Örneğin, fiziksel olarak engeli olan bireylerin kullanamayacağı şekilde binalar yapılması, engellilere elverişsiz toplu taşıma araçlarının olması, engelli destek hizmetlerinin yetersiz olması, kamusal ve özel etkinliklerde işaret dili tercümanlarının eksikliği gibi birçok örnek bulunmaktadır (Kattari, 2017: 11).

Keller ve Gaygay (2010: 250-257) yaptıkları çalışmada engelli bireylere yönelik yapılan mikroagresyonları sekiz alan altında sınıflamışlardır.

Kişisel Kimliğin Reddilmesi (Denial of Personal Identity): Engelli olan bireyin, engel durumu dışındaki kimliği göz ardı edilir. Engelliliklerine aşırı vurgu yapılan bu durum, kişinin engeli dışındaki yaptıkları önemsenmez ve şaşırılır. Mikroagresyonun hedefi olan

işinin yetenekleri, potansiyeli, başarısı, becerileri değerli görülmez göz önünde tutulan tek şey engel durumudur. Örnek olarak “vay canına terfi mi aldın? Nasıl başardın bunu?”.

Deneyimlerin Reddi (Denial of Experience): Engelli bireyin engeli nedeniyle yaşadığı sorunların ve olumsuz deneyimlerin failler tarafından küçümsenilmesi, hafife alınması ve değersiz görülmesini içeren söylem ve davranışlardır. Örneğin, “hadi ama ne kadar zor olabilir yaşadığın bu durumu çok abartıyor olabilir misin?”.

Gizliliğin Reddi (Denial of privacy): Fail açık bir şekilde hedefin kişisel bilgilerini öğrenmeyi talep eder. Hedef bu durumda ani ve sık bir şekilde mikroagresyona maruz kalmış olur. Fail sadece kendisi durum hakkında bilgi edinebilmek için hedefi rahatsız olacağı zor bir durum içerisine sokar. Örneğin; bir öğretmenin tüm sınıfın içerisinde engeli olan bir öğrencisine sana ne oldu neden bu durumdasın şeklinde bir soru yöneltmesi buna örnektir.

Çaresizlik (Helplessness): Engellilere yönelik yapılan mikroagresyonlar içerisinde en baskın görülenidir. Fail engeli olan bireye yardım etme ihtiyacı duyar. Ancak hedefin bu yardıma ve ilgiye ihtiyacı olup olmadığı bilinmeden, sanki çaresiz ve zor durumdaymış gibi bir davranışla yardım etme çabasında bulunulur. Buda hedefe kedini kötü ve mağdur durumda hissettirir. Bu durumun nedeni faillerin kendilerinde engelli olarak yaşasaydılar yaşamlarının çok kötü olacağı inancından kaynaklandığı belirtilmiştir. Mesela sınıfta engeli olan bir öğrenci teneffüste bahçeye çıkmadıysa öğretmenin gelip yardım edebilirim seni bahçeye çıkarabilirim şeklindeki davranışı örnek gösterilebilir.

İkincil Kazanç (Secondary Gain): Failin kendisini daha iyi hissedebilmek için, engeli olan bireye yardım etmesidir. Bundan kendisi için mutlu olacağı bir kazanç sağlar. Ancak hedefler failler tarafından sosyal sömürü için kullanıldıkları mesajını almaktadır.

Yan Etkisi (Spread Effect): Bireyin engeli olduğu durum dışında başka, durumlara yönelik engel yaşadığına yönelik ya da yaşadığı engel nedeniyle başka özelliklerinin geliştiğine yönelik ifadelerdir. Örneğin; konuşamayan bireyin yanından yüksek sesle bağırarak konuşmak kulaklarının duymadığına yönelik oluşan algı ve davranış buna örnektir.

Üstünlük Taslamak (Patronization): Burada il olarak bebekleştirme karamı ifade edilmiştir. Fail kendisinin engeli yaşayan bireyden daha iyi potansiyelleri olduğunu düşünerek hedefin aşağılanma ve yetersizlik duyguları yaşamasına neden olan bir durumdur. Engeli olan bireye yönelik onun yerine bir şeyi yapma, yada açıklama gibi eylemler buna örnektir. Bir diğer patronluk göstergesi ise birey engel yaşadığı için iyi durumda olmadığı düşünülerek ona yönelik övgüler ve takdirler sunulmasıdır. “Sen ne kadar harika ve

muhteşem bir insansın, bunun üstesinden gelebildiğin için o kadar güçlüsün ki ben senin gibi olamazdım” şeklindeki söylemler buna örnektir.

İkinci Sınıf Vatandaş (Second-class Citizen): Failler tarafından engelli bireylerin sahip olduğu hakların, mantıksız, haksız ve gereksiz görülmesidir. Fail haklara saygı göstermez. Engeli olan bireyin fazla çaba, zaman ve kaynak gerektirerek yük olduğu düşünülmektedir.

Cinsel Olarak Çekici Gelmem (Desexualization): Engeli olan bireyin cinselliği veya cinsiyet kimliği tamamen görmezden gelip reddedilir. Faillerin genellikle bu yanlış algıya kapılma sebepleri engelli bir çocuğa sahip olma kokusundan dolayı olduğu belirtilmiştir. Örneğin, “görme engeli olan bireyle randevuya çıkamam” şeklindeki söylem direk engeli olan bireyin yüzüne söylenmiş olmada da içerisinde ciddi mikroagresyon bulundurmaktadır. Ve birey yaptığı bu davranışın toplum tarafından da doğru algılanılacağını düşünmektedir.

Engelli olan bireylere yönelik yapılan bu mikroagresyon sadece etkilenip psikolojik olarak zarar görülmesine değil aynı zamanda insanların kendilerine olan öz saygılarını yitirmelerine de neden olmaktadır. Ableism toplum içerisinde normalleştirilmeye çalışılan gözden kaçırılan bir kavramdır. Oysa insanı değerler gereği bu kavramın ciddi şekilde fark edilerek müdahale edilmesi gerekmektedir.

2.10.2.4 Kilo- Zeka- Fiziksel Özelliklere Yönelik Mikroagresyonlar

Bireylerin ten renkleri, saç renkleri, göz renkleri gibi fiziksel özelliklerinden, kilo durumlarından veya zeka düzeylerinden kaynaklı maruz kalınan mikroagresyonlar bulunmaktadır.

Mikroagresyonların içeriği nedeniyle kilo üzerinden yapılan ayrımcılıkları araştırmak için önem taşır. Bunlar; ayrımcılığı yapan kişinin bakış açısını ölçmek yerine madurun ayrımcılık deneyimlerine odaklanır; ayrımcılığın yaygın ve genellikle belirsiz doğasını kabul eder; kesişen ötekileştirilmiş kimliklerin karmaşıklığını kabul etmek için kullanılır; kilo temelli mikroagresyonları belirleme süreci, kullanımları meşrulaştıran ve kilo ayrımcılıklarını sürdüren baskı sistemlerine meydan okumak için önemli bir adımdır (Munro, 2017: 505).

Toplumda yaratılmaya çalışılan güzellik algısı nedeniyle tek tip insan olma zorunluğu varmışçasına yapılan müdahaleler doğrultusunda buna uygun olamayan kişiler toplumsal kalıplaştırmaya çalışılan güzellik algısının dışında tutularak güzel bulunmamaktadır. Ve bu duruma yönelik ciddi ayrımcı davranışlar gerçekleştirilmektedir.

Yeterince zayıf olmayan bir birey bu algı nedeniyle dışlayıcı ve aşağılayıcı bir muameleye maruz kalmaktadır. Ya da tam tersi aşırı zayıf bulunan biride aynı zorbalığı yaşamaktadır. Örneğin, kilolu birine bu yiyecekler çok kilo yapar sen yememelisin, bunların hepsini sen tek başına mı yiyeceksin, kendine biraz dikkat etmelisin yoksa hiçbir kıyafetine giremezsin söylemleri kişiye yönelik mikroagresyonlardır. Birey bunları kullanırken karşısındaki kişiye iyilik yaptığını düşünüyor bile olsa aşağılayıcı söylemlere maruz bırakmaktadır. Sadece kişilerin değil reklamların sürekli kilo verme içerikli olması, alışveriş mağazalarının, vitrin mankenlerinin dahi ideal zayıflık algısına hizmet ediyor olması mikroagresyon içermektedir. Bu durumun tersi olarak zayıf bireye ise aşırı zayıfsın, biraz yemek yemelisin yoksa öleceksin, senin şimdi hiç gücün yoktur, bir rüzgar da uçacaksın şeklindeki ifadelerde yine bireye yönelik yapılan müdahalelerdir.

Vücut çeşitliliğin bir parçası olarak şişman kavramını kabul etmeyen bir dünyada yaşıyoruz. Şişman olmak bir hastalık gibi görünerek tedavi edilmesi şart diye düşünülmektedir. Kilo mikroagresyonları ayrımcılığın bir çeşididir. Günlük yaşamda bu ayrımcılıkları tanıyarak, kalıplaşmış anlamları bozarak ve dışlayıcı biçimleriyle nasıl örtüştüklerinin anlaşılması gerekmektedir. Böylece kullanımları meşrulaştıran baskı sistemlerine daha etkili bir müdahale yapılabilir (Munro, 2017: 508).

Bir başka ayrımcı davranış ise gözleri renkli bireylerin daha güzel olduklarına yönelik algılar veya sarışın kişilerin zeki olmadığına yönelik düşüncelerin olması, uzun boylu bireylerin avantajlı, kısa boylu bireylerin dezavantajlı olduğuna yönelik olan inançlarda fiziksel özellikleri nedeniyle bireylere yapılan farklılaştırmalardır. Bütün bunlar toplumun genelinde oluşturulmaya çalışılan insanları birbirlerinden bir yandan farklılaştırıp dışlarken, diğer yandan tek tip olmaya iten güzellik algısının standartlaştırılmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Son olarak da bireylerin kendilerini diğer bireylerden daha zeki görme eğilimleri nedeniyle yapılan mikroagresyonlardır. Karşısındaki kişinin zekasına yönelik aşağı görülen ifade ve davranışlardır. “Bu soruyu o nasıl cevaplasın, o kadar zeki değil ki”, “ben onun anlatılan konuyu iyi algıladığını düşünmüyorum o detaylı düşünen biri değil” gibi ifadeler örnek gösterilebilir. Bu durum özellikle okul ortamında sık rastlanılan bir durumdur. Öğrencilerin ilgi, istek ve yönelimleri dikkate bile alınmadan dersinde başarılı olamayan bir öğrenciyi öğretmenin zeki görmemesi bir mikroagresyondur. Çünkü öğrenci kendi yetenekleri doğrultusunda o derste iyi performans göstermiyor olması zeki olmadığı anlamını gelmez. Öğretmenin bu nedenle derste ilgili ve zeki olduğunu düşündüğü öğrencileriyle ilgilenmesi ve onlara sürekli söz hakkı vermesi, diğer öğrencilerin derse ve

öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olacaktır. Bireylerin dış görünüşleri, fiziksel özellikler veya zeka durumları nedeniyle maruz kaldıkları mikroagresyonlar hayatlarını zorlaştırarak ciddi sorunları da beraberinde getirmektedir.

2.10.3 Okul Ortamı ve Mikroagresyon

Mikroagresyon okul ortamında sık sık yaşanan, çoğu zaman yapan kişinin ve maruz kalan kişinin bile farkında olmadığı ancak süreç içerisinde özellikle maruz kalan öğrencilerde ciddi etkiler ve psikolojik sorunlar yaşamlarına neden olan bir durumdur. Bu çalışmanın amacı çerçevesinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından maruz kaldıkları mikroagresyonların tespit edilmesi ve nasıl etkilere neden olabileceği üzerine bu bölümde örnekler sunulacaktır. Değer eğitimiyle çelişen bu durumun, değerlerin yanlış kazanılmasına neden olacağı ve öğretmenlerin bir değer kazandırmayı amaçlarken aslında yaptıkları mikroagresyonlarla tam tersi etkiler oluşturabileceği göz önüne alınmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin psikolojik, sosyal, duygusal, bilişsel ve entelektüel ilgili tüm alanlarda rol oynamaktadır. Bir öğretmenin inançları, yetenekleri, bakış açısı öğrencilerine karşı muhtemel mikroagresyonlarda etkili olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin algıları sınıf iklimin ve iklimde öğrencilerin deneyimlerini büyük ölçüde etkileyebilir. Bu algılardan biri de ırksal önyargılar olabilir. Bu önyargıların öğrenciler üzerindeki etkileri sarsıcı boyutlarda olabilir. Okullar genellikle ırksal mikroagresyonların kanalı olarak hizmet ederler. Buda öğrencilerde ayrımcı duygulara neden olan sosyo-kültürel mesajları ileten ve bunları bilinçsizce içselleştirmelerine neden olarak, öğrencilerin huzurunu etkileyen durumlara neden olur (Allen, Scott ve Lewis, 2013: 121).

Verjee (2013: 24-25) çalışmasında cinsiyetçi ve ırkçı mikroagresyonların öğrencilerde korku oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ve okuldaki çevrenin ırkçı ve cinsiyetçi yaklaşımları nedeniyle buna maruz kalan öğrencilerin daha az yetenekli görüldüğü, kötü performans göstermesine yönelik beklentilerinin olduğu mikroagresyonlar bulunmaktadır. Bu türden davranışların öğrencilerde kendinden şüphe etme, düşük özgüven hatta kendilerini “ötekilik” kavramını inanarak içselleştirmeye neden olduğu belirtilmiştir.

Okullarda, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından ayrımcılığa maruz kalan kilolu öğrenciler bu durumdan ağır şekilde etkilenmektedir. Hatta bu öğrencilere yönelik öğretmenlerin akademik performansların düşük olacağına yönelik tutumları, kilo üzerinden maruz kaldıkları mikroagresyonlar öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde psikolojik travmalara ve intihar eğilimlerine kadar götürebilmektedir (Munro, 2017: 504).

Mikroagresyonlar ne kadar hafif ve önemsiz görülse de öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu ilişkiden kaynaklanan memnuniyet sonunda öğrencilerin akademik başarılarından artış ve daha az disiplin yönlendirmeleri yaşandığı bilinmektedir. Fakat yapılan araştırma da ne yazık ki öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere eşit davranmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin sınıfta daha fazla övgü aldığı, sınıf konuşmalarında üstünlük kurmalarına izin verildiği, sınıfta egemenliklerinin tanındığına dair bulgular edinilmiştir. Öğretmenlerin ırk ve cinsiyete yönelik farklı müdahalelerde bulundukları, bu muamelelerin altında birçok mikroagresyon durumunun olduğu belirtilmiştir (Beaulieu, 2016: 4-17).

Öğrenci ve kültürü için önemli olan konulara, değerlere karşı duyarsızca davranarak, öğretmenin sadece kendi değer yargılarının ürünü olarak kendine göre normal ve iyi gelen şeyleri sınıfta anlatıp işlemesi mikroagresyon olarak görülür (Durmuş, 2019: 59).

Güleç ve Özden (2019) çalışmalarında okullarda karşılaşılan mikroagresyon durumlarına örnekler bulunmaktadır. Göçmen bir öğrencinin akranları tarafından iyi İngilizce konuşmasının yadsınması, ismi yerine lakap takılarak hitap edilmesi, göçmen öğrencilerin verdiği cevaplara öğretmenlerin Türk öğrencilere verdiği dönütlerle aynı şekilde yaklaşmaması, burs alan öğrencilere yönelik ağır tavırlar, dillerinin anlaşılması nedeniyle alay edilmesi, öğretmenler ve akranları tarafından dışlanma ve istenilmeme, başka milletlere benzetilme gibi birçok mikroagresyon durumları ele alınmıştır. Tüm bunlar öğrencilerin kendilerini dışlanmış ve ötekileştirilmiş hissetmesine neden olmaktadır.

Öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin nereli oldukları ile ilgilenmesi, göçmen öğrencilerin veya etnik farklılığı olan öğrencilerin akademik olarak başarılı olmayacağına yönelik inançları ya da suça daha meyilli olduklarına yönelik düşünceleri, kız öğrencilerin analitik düşünmeden erkeklerden daha başarısız bulunması, sınıftaki düzen görevlerinin kız öğrencilerin iyi yapacağına yönelik tutumlar, engelli öğrencilerin yardım istemediği halde yardım etmeye zorlamak, fiziksel özelliklerine göre öğrenci değerlendirmek gibi birçok düşünce, söylem ve eylemler öğrencilerin okul ortamlarında onların hayatlarında önemli yere sahip olan öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen mikroagesyonlardır. Bu mikroagresyonların hepsi kazandırılmaya çalışan değerlerle ters düşmektedir. Öğrenciye eşitlik, adalet, yardımseverlik, vatanseverlik, duyarlılık, saygı gibi birçok değeri kazandırabilmek için rol model olan öğretmenlerin baştan bu mikroagresyonları fark ederek yapmamalarıyla iyi bir değer eğitimi gerçekleştirilebilir. Aksi takdirde temelden iyi oturmamış ve içselleştirilmemiş değerler öğrencinin kişiliğin olumsuz yönde gelişmesine ve toplumun zarar görmesine neden olacaktır.

2.10.4 Mikroagresyonların Etkileri ve Mücadele

Bu çalışmada özellikle öğrencilerin değerler eğitiminde maruz kaldıkları mikroagresyonların tespit edilmesi ve ne gibi etkiler oluşturacağı üzerinde durulmaktadır. Değerler eğitimi genellikle öğretmenler tarafından örtük bir şekilde verildiği için, mikroagresyonlarda da çoğu kez fark etmeden bilinçsizce gerçekleştirilen söylem ve davranışlar olduğu için kazandırılmaya çalışılan değerlerin aksi yönünde öğrencilerin mikroagresyonlardan ciddi şekilde etkilenecek değerleri de doğru şekilde içselleştiremeyecekleri düşünülmektedir.

Mikroagresyonların hedefi olan öğrenciler, saldırgan davranışlarda bulunduklarında mikroagresyon dinamikleri bu durumun potansiyel kaynağı olarak görülür. Akranları ve yetişkinler tarafından sosyal desteğe sahip olmamak ve ırk, sınıf, cinsiyet vb. olmak üzere fazla alanda marjinal statüye sahip olmak öğrencilerin K-8 okul ortamında mikroagresyonların hedefi olma olasılığını arttırmaktadır. Bu öğrencilerin mikroagresyonların hedefi olması onların akranlarına karşı mikroagresyon uygulamalarını arttırmaktadır. Özellikle okullarda ki psikolojik danışmanların öğrencilerin yaşadıkları mikroagresyon deneyimlerini fark ederek bunlara yanıt vermeleri önemli bir etkiye sahiptir. Okullarda uygulanan mikroagresyonların genellikle fark edilmediği göz önünde tutularak, bunların anlaşılması için toplumdaki mikroagresyonların, alaycılığın ve zorbalığın önlenmesi bu durumla mücadele için gerekli görülmektedir (Wintner, Almeida ve Hamilton-Mason, 2017: 600).

Güleç ve Özden (2019: 158) çalışmalarında özellikle göçmen öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları mikroagresyonlara müdahale edebilmeleri için öneriler sunmuşlardır. Bunlar; göçmen öğrencilerin olduğu sınıf ve okullarda hem öğrencilere hemde öğretmenlere göçmen olmanın zorlukları anlatılmalıdır. Bu öğrencilerin iyi bir şekilde anlaşılmaları için sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinin onları iyi anlamak adına bu konuda bilgilendirilmeleri ve gayet göstermeleri önem taşımaktadır. Ayrıca okullarda ilgili derslerin müfredatlarına bulunduğumuz dünyanın gerçeği olan göçmenlik konusu hakkında bir bölüm konulmalıdır. Bu konuda özellikle toplumun temel taşlarını ele alan sosyal bilgiler dersi içeriğine ilgili eklemeler yapılabilir.

Sue (2010 akt. Uygur, Sarı ve Uz baş, 2018: 168) ise, mikroagresyona maruz kalan kişilerde ortaya çıkan etkileri dört başlık altında ele almıştır. Bunlar; fizyolojik etkiler, duygusal etkiler, bilişsel etkileri ve davranışsal etkilerdir. Sue'ya göre (2010) mikroagresyonun fizyolojik rahatsızlıklara (kalp, tansiyon hastalığı, bağışıklık sistemindeki

bozukluklar) yol açmaktadır veya stresin artmasına neden olarak var olan rahatsızlıkların kötüleşmesine etki etmektedir.

Bilişsel etkileri ise; üç temada sıralamıştır: İlişki Belirsizliği. Maruz kalınan davranışın mikroagresyon olup olmadığı konusunda belirsizlik yaşanması ve bu duruma anlam verilmeye çalışılması. Bozulmuş Bilişsel Süreç. Mikrosaldırıcılık yüzünden bireyin odaklanmakta güçlük çekmesi. Kalıp Yargı Haline Gelen Tehdidin Aktive Edilme Olasılığı. Düşük performansa yol açmaktadır.

İrksal mikroagresyonlar mağdurlarda benlik kaygısına, zihinsel sağlık problemleri (örneğin; depresif belirtiler, travma, anksiyete, kendine zarar verme eğilimleri, kötü madde kullanımı ve hatta intihar düşüncesine) neden olmaktadır. Üniversite öğrencilerin maruz kaldıkları mikroagresyonlarla başa çıkmaları için bazı yollar vardır. Üniversite öğrencilerin bu mikroagresyonlarda nasıl etkilendikleri anlaşılmalı, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını kazanmaları ve akademik başarıların artması için kampüs programlarına ve eğitimlerine bilgilendirici konular eklenmelidir (Nadal ve diğerleri, 2014: 472). İrksal mikroagresyonlar öğrencilerde depresyon, öfke, fiziksel rahatsızlık hoşnutsuzluk ve umutsuzluk doğurabilmektedir. Ayrıca öğrencilere öğretmenler tarafından yapılan mikroagresyonlar sonucunda öğrencilerde yetersizlik, kırgınlık, hayal kırıklığı, şüphe, utanç ve kendini sinirli hissetme gibi pek çok olumsuz durum oluşturduğu görülmüştür (Meeks, 2010: 21-22). Verjee (2013: 30) çalışmasında cinsiyetçi ve ırkçı mikroagresyonlar nedeniyle akademide yer alan kadınların sistematik dışlamasından dolayı kendilerini “dışarıdan” olarak yeniden tanımladıklarına ve kendilerini akademi içerisinde meşru, eşit, tamamen katkıda bulunan katılımcılar olarak görmelerinde zorluk yaşadıklarına değinmiştir.

Ross-Sheriff (2012: 235)’e göre, mikroagresyonları önlemek ve mikroagresyon hakkında kendi anlayışlarını geliştirmek adına sosyal hizmet uzmanlarına bazı öneriler sunmuştur. Bunlar; 1. Mağdura zarar veren mikroagresyonları tanımak için kişisel yeteneklerini geliştirerek hedef olan kişilere yardım edebilirler. 2. bu anlayışı mağdura iletebilirler. 3. Mağdurun maruz kaldığı mikroagresyonları önlemek, etkilerini azaltmak ve saldırıya karşı direnişe geçmeleri için stratejiler geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilirler. 4. Mikroagresyonları anlamak için kendi davranışlarını inceleyebilirler. Özellikle bu durumlar için failler aile içi kişilerse önlenme olasılığı artmaktadır. Ancak kişi başkalarının maruz bıraktığı mikroagresyonlara karşı çeşitli şekilde direnişler de gösterebilir. Örneğin bir iş yerinde cinsiyet ve etnik kimlik üzerinde ayrımcılık yapılıyorsa, bu durumla mücadele eden kuruluşlara katılabilir veya kurabilir. Sosyal hizmet uzmanları faillerin davranışlarını değiştirmenin zor olduğu durumlarda mağdura hafifletici yöntemler önerebilir.

Mikroagresyonların varlığına dair kanıtlar, uygulayıcıların, politika geliştirenlerin ve toplumun eğitimine katkıda bulunanların bilinçlendirilmesine ve hedeflerin deneyimlerinin olumsuz etkilerinden kurtulmalarına katkı sağlayacaktır.

İrksal önyargılar ve ayrımcı düşüncelere nedeniyle üstün yetenekli fakat farklı etnik kökene sahip öğrencilerde ağır mikroagresyonlara maruz kalmaktadır. Yetenekleri hakkında düşük ve olumsuz beklentiler, önyargılı yaklaşımlar yaşayarak yetenekliler için eğitim taramasına, tanımlanmalarına ve hizmet almalarına yönelik öğretmenler tarafından yönlendirilmelerinin engelliğine rastlanılmıştır. Yeteneklerini geliştirebilmek üzerine eğitim almada yaşadıkları sıkıntılar yaşayarak birçok olumsuzlukla karşılaşmaktadırlar. Mikroagresyonların üstün yeteneklilerin eğitiminde ortada kaldırılması için öğretmenlerin sistematik ve kapsamlı olarak çok kültürlü anlayış üzerine kurslar ve mesleki gelişim eğitimleri almaları önerilmektedir (Ford ve diğerleri, 2013: 205-208).

Allen, Scott ve Lewis (2013: 122-124)'e göre, mikroagresyonların öğrenciler üzerindeki etkilerini üç başlık altında ele almışlardır.

1. Zihinsel Sağlık ve Mutluluk: Mikroagresyonların en önemli etkilerinden biri öğrencileri zihinsel sağlıklarına ve refahlarını olumsuz yönde etkilemeleridir. Öğrencilerin gün içerisinde çevresinde pek çok aşağılama davranışı ile karşılaşması psikolojilerine saldırıdır.

2. Atfedilen Zeka ve Algılanan Sapma: Öğrencinin yeteneklerine yönelik ince saldırılar ve öğretmenlerin öğrencilerin davranış ve düşüncelerini olumsuz yorumlamaları, öğrenciler üzerinde güçlü etkiler yaratır. Bu tür aşağılanma duyguları, okulda performans kaygılarına, olumsuz beklentiler nedeniyle yeteneklerini kanıtlama baskılarına neden olur.

3. Benlik Kavramı ve İrksal Kimlik Gelişimi: Mikroagresyonların diğer olumsuz etkisi de öğrencilerin benlik kavramlarında ve pozitif yöndeki irksal kimlik gelişimlerine olumsuz etki oluşturmaktır. Öğrenci benlik kavramını edindiği eğitim ortamı ve sosyal çevresinden gördüğü dışlayıcı ve aşağılayıcı söylem ve davranışlar nedeniyle kendi benliği ve irksal kimliği hakkında çelişkiler yaşayacaktır.

Görüldüğü üzere mikroagresyonlara maruz kalan bireyler ciddi psikolojik, duygusal ve davranışsal sıkıntılar yaşamaktadırlar. Özellikle kişinin karakterinin belirlendiği, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal donanımlarını kazandığı okul ortamlarında gelecek nesillerimizin daha duyarlı, ahlaki değerlere sahip, donanımlı bireyler olmalarını bekliyorsak mikroagresyonlardan kaçınmalıyız.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntem nesnel, neden sonuç ilişkisini açıklayan, örneklemden alınan verilerin evrene genellediği pozitivist düşünce ile ortaya çıkmış bir araştırma yaklaşımıdır (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2005: 355).

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının fark edilmesi, bu söylem ve davranışlardan öğrencilerin etkilenip etkilenmediklerinin detaylı olarak betimlenmesi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır ve nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu nedenle öğrencilere uygulanmak üzere tarafımız tarafından ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek pilot uygulama yapılarak geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmış ve asıl uygulama yapılarak hipotezler test edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir'in Bornova ve Buca ilçelerindeki ortaokullarda bulunan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın evren grubu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Evreni

	Bornova	Buca	Toplam
Okul sayısı	26	26	52
Öğrenci sayısı	17584	22954	40538

Araştırmada örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örneklem de evrende bulunan tüm elemanların örnekleme seçilme olasılıkları eşit, aynı ve birbirinden bağımsızdır. Bir örneklemin seçilmesi diğer örnekleminin seçimini etkilemez (Özen ve Gül 2007: 399). Belirlenen okullarda bulunan öğrenci sayıları evreni temsil edecek şekilde orantılı olarak seçilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Örneklemi

	Bornova	Buca	Toplam
Okul sayısı	15	7	22
Öğrenci sayısı	460	304	764

Tablo 6'ya göre araştırmanın örneklemini Bornova'dan 15, Buca'dan 7 toplam 22 ortaokul oluşturmaktadır. Yapılan asıl uygulamada, ölçeğe toplam 764 katılımcı yanıt vermiştir.

3.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Şahin ve Erbaş (2021) tarafından geliştirilen geçerlik güvenirlik sonuçları sunulmuş olan Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin veri toplama ile geçerlik ve güvenirlik sonuçları aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde demografik ve kişisel bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise 11 maddelik konuyla ilgili 5'likert tipinde hazırlanmış form yer almaktadır.

3.3.2 Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında alanyazın incelenerek sosyal bilgiler eğitimi içindeki değerlerle çelişen mikroagresyon söylem ve davranışlarının belirlenmesi yer almaktadır. Bu kapsamda yurtiçi ve yurtdışında alan ile ilgili yapılan çalışmalar taranmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 2018'de hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı içinden eşitlik, saygı, adalet, duyarlılık ve yardımseverlik değerleri seçilmiştir. Bu değer durumları ile çelişen cinsiyet, ırk, engel durumu, kilo durumu, fiziki özellikler gibi mikroagresyon alt boyutları ele alınarak ölçek için 22 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek için 6 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların ikisi sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı, ikisi eğitim yönetimi alan uzmanı, ikisi ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uzmanlarıdır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddeler üzerinde değişiklik yapılarak ölçek maddeleri düzenlenmiştir. Ölçekler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini içeren 5'li Likert tipindedir. Değerler eğitiminde mikroagresyonlara verilen cevaplar 1 ile 5 arasında değerlere sahiptir. Ölçeğe verilen cevapların karşılığı Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Ölçme Aracına Verilen Cevapların Değerleri

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

Ölçek “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini içeren 5'li Likert tipidir.

3.2.3 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Evren ve Örneklemi

Hazırlanan ölçeğin Buca'da belirlenmiş olan okullarda pilot uygulamaları yapılmıştır. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışması doğrultusunda Buca'da belirlenen altı ortaokulun müdürü ile iletişime geçilmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle ölçek online olarak okul müdürlerine iletilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için Buca'da yer alan altı ortaokulda okuyan öğrencilerden basit seçkisiz örneklem ile belirlenmiş 500 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin geliştirildiği dönemde yaşanan olağanüstü hal nedeniyle ölçek online formata dönüştürülmüştür. Tablo 8'de geçerlik güvenirlik çalışması örneklemini verilmiştir.

Tablo 8. Geçerlik Güvenirlik Çalışması Örneklemi

İlçe	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Buca	6	259

Yapılan geçerlik güvenirlik çalışması doğrultusunda Buca'da belirlenen 6 ortaokulun müdürü ile iletişime geçilmiştir. İçinde bulunduğumuz olağanüstü durum nedeniyle çalışma online ölçeğe dönüştürülerek okul müdürlerine iletilmiştir. Yapılan uygulama sonucundan 259 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır.

Hazırlanan ölçeklerin Buca'da belirlenmiş olan okullarda pilot uygulamaları yapılmıştır. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda öğretmen ölçeğinin güvenilir sonuçlar vermemiş olması nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmaya güvenilir sonuçlar veren ve madde düzenlemeleri yapılmış olan öğrenci ölçeği ile devam edilmiştir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Hazırlanan ölçek ilk olarak pilot uygulama süreci için etik kurul onayı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Onaylar alındıktan sonra alınan verilerle ölçeğin geçerlik güvenirlik analizi yapılmıştır. Daha sonrasında asıl uygulama için yeniden etik kurul onayı ve milli eğitim izinleri alınmıştır. Asıl uygulamada örnekleminde ölçeğe yeniden geçerlik güvenirlik analizi yapılmış ve düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda alınan veriler ve asıl uygulama sonucu elde edilen verilerin çözümlemede “SPSS 24.0” programı kullanılmıştır.

3.5.1 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin yapı geçerliliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin AFA'ya uygunluğunu belirlemek için öncelikle, örneklemden alınan verilerin yeterli olup olmadığını Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılımını test etmek için Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin geliştirildiği dönemde yaşanan olağanüstü hal nedeniyle ölçek online formata dönüştürülmüştür. Pilot uygulamada 259 ortaokul öğrencisinin dönütleri kullanılmıştır. Ölçeğin kayıp veri tespiti için frekans analizi yapılmıştır. Ön geçerlik güvenirlilik çalışmasında maddelerin oluşturduğu ortak varyansın küçük bir kısmını ifade eden 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Varyansın büyük bir kısmını açıklayan 11 maddelik bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Olumlu anlam içeren iki ifadenin maddelerin ters döndürmeleri yapılmıştır. Ölçeğin, yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,909 Bartlett testi sonucu χ^2 : 2559.662, df: 55 ve p: .000 değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Yapılan (AFA) açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi ile temel bileşenler analizi ve oblique rotasyon türlerinden faktörler arasında korelasyon olduğu için eldeki veri sayısı göz önüne alınarak (direct oblimin) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 2 faktör tespit edilmiştir.

Tablo 9. Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği Faktör Yükleri, Eigen Değeri ve Güvenirlilik Katsayıları Tablosu

Boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Özdeğeri (Eigen Değeri)	Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı
Mikroagresyon	9	,785-,610	4,467	,867
Değer Öğretimi	2	,802-,775	1,314	,441

Tabloda 9'da görüldüğü üzere özdeğeri 1'in üzerinde olan 2 faktör olduğu tespit edilmiştir. 1. Faktör ölçekte ölçülmeye çalışılan özelliğin % 40.605'ini açıklarken sırasıyla 2. Faktör % 11.951'ini açıklamaktadır. Ölçek toplam varyansın % 52.546'sini açıklamaktadır. Toplam ölçek için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .784 olarak belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda faktörlerin güvenirlilik katsayıları ölçeğin iç tutarlıklarının iyi olduğunu göstermektedir. Yapılan asıl uygulamada ölçeğin yeniden geçerlik ve güvenirlilik analizleri tekrar yapılmıştır.

Bu doğrultuda, ikinci faktör iki ifadeden oluştuğu için güvenilirlik adına Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı yerine zero order correlasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 10. Correlations Analizi Sonucu Tablosu

		1.İfade	2. İfade
1. İfade	Pearson correlation	1	,283**
	Sig (2-tailed)		,000
2. İfade	Pearson correlation	,283**	1
	Sig (2-tailed)	,000	

Tablo 10’da belirtildiği gibi yapılan korelasyon analizi sonucunda iki ifade arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Artı yüklü oldukları için aralarındaki ilişki pozitif yöndedir. Bu nedenle 2. faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı normal değerlerin altında olmasına rağmen genel ölçek Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve korelasyon analizi göz önüne alınarak maddeler ölçekten atılmamıştır. Böylece geçerli ve güvenilir sonuçlar veren Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği’nin veri toplamaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma sonuçları için ölçeğin asıl uygulamada da geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçme aracı ile elde edilen verilere ilk olarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Ardından ölçeğin normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda Skewness (basıklık) ve Kurtosis (çarpıklık) değerleri George, D. ve Mallery, M. (2010)’a göre -2.0-+2.0 arasında yer almadığı için ölçek verileri homojen olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 11. Normallik Testi Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Değerler Eğitiminde Mikroagresyon	,103	764	,000	,925	764	,000

Ayrıca Kolmogorov- Smimov ve Shapiro-Wilk testlerine göre istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05’den büyük olması veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. Ancak tabloda belirtilen anlamlılık değeri ,000< 0,05 olduğundan veri seti anlamlı dağılmamıştır. O nedenle analizler parametrik olmayan testlerle yapılmıştır. Ölçeğin betimsel analizleri frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde analizleriyle elde edilmiştir. İstatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevapların alt problemlere göre analiz edilmesiyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini “ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarını gösterme düzeyleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 12’de betimsel istatistikler verilmektedir.

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama
----------	------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------	----------------	--------------------

Tablo 12. Birinci Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler

		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Ss	$\bar{x}$
Mikroagresyon Boyutu (MA)	SB öğretmenimiz zaman zaman öğrencilerin aslen nereli olduklarına göre olumlu ya da olumsuz tavır ve tutum takınır.	15	2,0	21	2,7	104	13,6	169	22,1	455	59,6	,94	1,65
	SB öğretmenimiz kız ya da erkek olmamıza göre görev ve sorumluluklarımızı ayrı ayrı verir.	18	2,4	65	8,5	90	11,8	200	26,2	391	51,2	1,07	1,87
	SB öğretmenimizin sınıftaki erkek arkadaşlarımıza daha ayrıcalıklı davrandığını hissedirim.	10	1,3	11	1,4	34	4,5	175	22,9	534	69,9	5,75	1,41
	SB öğretmenimiz görüşlerimizi dinler fakat bazen saygı duymadığını hissedirim.	14	1,8	33	4,3	75	9,8	240	31,4	401	52,5	,938	1,71
	SB öğretmenimizin sınıftaki göçmen/yabancı uyruklu öğrencilere yeterince ilgili davranmadığını hissedirim.	10	1,3	18	2,4	48	6,3	204	2,7	484	63,4	,82	1,51
	SB öğretmenimiz öğrencilerin kilolu veya çok zayıf olması gibi fiziksel özellikleriyle ilgili mizahla takılabilir.	10	1,3	12	1,6	59	7,7	183	24,0	500	65,4	,81	1,49
	SB öğretmenimiz sınıfta kuralları uygularken öğrencilere her zaman eşit davranmaz.	12	1,6	22	2,9	42	5,5	201	26,3	487	63,7	,84	1,52
	SB öğretmenimizin sınıftaki kız arkadaşlarımıza daha ayrıcalıklı davrandığını hissedirim.	11	1,4	20	2,6	52	6,8	22	29,1	459	60,1	,84	1,56
Değer Öğretimi (DÖ)	SB öğretmenimizin sınıftaki engelli arkadaşımıza yeterince ilgili davranmadığını hissedirim.	10	1,3	21	2,7	63	8,2	194	25,4	476	62,3	,85	1,55
	SB öğretmenimiz yardım istemedikleri halde engelli öğrencilere yardım etmek ister.	77	10,1	68	8,9	234	30,6	238	31,2	147	19,2	1,18	2,59
	SB öğretmenimizin tüm bu gibi değerler üzerine olan söylem ve davranışları bize de örnek olmaktadır.	63	8,2	50	6,5	137	17,9	316	41,4	198	25,9	2,29	1,16

Tablo 12’de görüldüğü gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimiz zaman zaman öğrencilerin aslen nereli olduklarına göre olumlu ya da olumsuz tavır ve tutum takınır” görüşüne öğrencilerin % 59.6’sı “kesinlikle katılmadığını” %2’si ise “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,94 aritmetik ortalama ise 1,65 olarak hesaplanmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri yönelik olarak “aslen nereli oldukları” konusunda olumsuz bir tutum takınmadıkları böylece vatanseverlik ve hoşgörü değerlerini ihlal eden ırkçı bir mikroagresyon durumu yaratmadığı düşüncesine varılabilir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “sosyal bilgiler öğretmenimiz kız ya da erkek olmamıza göre görev ve sorumluluklarımızı ayrı ayrı verir” görüşüne öğrencilerin %51,2’si “kesinlikle katılmadığını”, %2.4’ü “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma 1,07 aritmetik ortalama ise 1,84 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kız ya da erkek olma durumuna göre görev ve sorumluluklar vermedikleri yani böylelikle adalet ve eşitlik değeri ile çelişen cinsiyetçi mikroagresyonlara öğrencileri maruz bırakmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimizin sınıftaki erkek arkadaşlarımıza daha ayrıcalıklı davrandığını hissedirim” görüşüne öğrencilerin %69.9’u “kesinlikle katılmadığını”, % 1.3ü “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,75 aritmetik ortalama ise 1,41 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin erkek öğrencilerine yönelik pozitif bir ayrımcılık yapmadıkları ve bu şekilde eşitlik değeri ile çelişen cinsiyetçi mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar gerçekleştirmedikleri görülmüştür.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimiz yardım istemedikleri halde engelli öğrencilere yardım etmek ister” görüşüne öğrencilerin %19.2’si “kesinlikle katılmadığını”, %10.1’i “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,93 aritmetik ortalama ise 1,71 olarak hesaplanmıştır. Bu ifade aslında öğretmenlerimizin iyi bir davranış gerçekleştirdiğini düşündürse de engel durumuna yönelik yapılan bir mikroagresyondur. Yardım istemedikleri halde özel gereksinimli bir öğrenciye yardım etmek veya yardımcı olmaya zorlamak, ona zor durumda ve yardıma ihtiyacı olduğu hissiyatı verecektir. Buda ne yazık ki bilinçsizce gerçekleştirilen ayrımcılıklardan biridir. Bu veri setinde öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda çoğunlukla sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü ve saygı değeriyle çelişen bu mikroagresyon davranışını gerçekleştirmediği görülmektedir.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimiz görüşlerimizi dinler, fakat bazen saygı duymadığını hissedirim” görüşüne öğrencilerin %52.4’ü “kesinlikle

katılmadığını”, %1.8’i “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,82 aritmetik ortalama ise 1,51 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin görüşlerini dinlediklerine ve bu görüşlere saygı duydukları sonucuna ulaşıyoruz. Bu doğrultuda saygı ve adalet değeriyle çelişen bir mikroagresyon içeren söylem ve davranış görülmemektedir.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimizin sınıftaki göçmen/yabancı uyruklu öğrencilere yeterince ilgili davranmadığını hissedirim” görüşüne öğrencilerin görüşüne öğrencilerin %63.4’ü “kesinlikle katılmadığını”, %1.3’ü “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,81 aritmetik ortalama ise 1,49 olarak hesaplanmıştır. Veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçmen/yabancı uyruklu öğrencilere vatanseverlik, adalet, hoşgörü gibi değerleri ihlal eden mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarda bulunmadıkları görülmektedir.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimiz öğrencilerin kilolu veya çok zayıf olması gibi fiziksel özellikleriyle ilgili mizahla takılabilmektedir” görüşüne öğrencilerin %64.4’ü “kesinlikle katılmadığını”, %1,3’ü “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,84 aritmetik ortalama ise 1,52 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin cevaplarının oranlarına göre sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin fiziksel özelliklerine yönelik mizahi olarak bile takılmayarak saygı değeriyle çelişen mikroagresyon söylem ve davranışlarını gerçekleştirmemektedir.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimiz sınıfta kuralları uygularken öğrencilere her zaman eşit davranmaz” görüşüne öğrencilerin %63.7’si “kesinlikle katılmadığını”, %1.6’sı “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,84 aritmetik ortalama ise 1,56 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci verilerinin çoğunluk oranları göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin eşitlik değeri ile çelişen mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimizin sınıftaki kız arkadaşlarımıza daha ayrıcalıklı davrandığını hissedirim” görüşüne öğrencilerin %60.1’i “kesinlikle katılmadığını”, %1.4’ü “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma ,85 aritmetik ortalama ise 1,55 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kız öğrencilerine yönelik pozitif bir ayrımcılık yapmadıkları ve bu şekilde eşitlik değeri ile çelişen cinsiyetçi mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar gerçekleştirmedikleri görülmektedir.

Tablo 12’de belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimizin sınıftaki engelli arkadaşına yeterince ilgili davranmadığını hissedirim” görüşüne öğrencilerin %62.3’ü “kesinlikle katılmadığını”, %1,3’ü “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma 1,18 aritmetik ortalama ise 2,59 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci görüşleri oranlarına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik değerlerler çelişen mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar gerçekleştirmedikleri görülmektedir.

Tablo 12’te belirtildiği gibi, “sosyal bilgiler öğretmenimizin tüm bu gibi değerler üzerine olan söylem ve davranışları bize de örnek olmaktadır” görüşüne öğrencilerin %25.9’u “kesinlikle katılmadığını”, %8,2’si “kesinlikle katıldığını” ifade etmiştir. Standart sapma 2,29 aritmetik ortalama ise 1,16 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler üzerine olan tüm söylem ve davranışlarını örnek almadıkları tespit edilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin fark etmeden yaptıkları hata değer öğretimi ve maruz bıraktıkları mikroagresyonları da öğrencilerin tamamen içselleştirip örnek almayacakları sonucuna ulaşabiliriz.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemini “Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğrenci cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 13. İkinci Alt Probleme Ait Betimsel İstatistikler

Cinsiyetiniz				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Kadın	451	59,2	59,2	100,0
Erkek	312	40,8	40,8	100,0
Total	763	100,0	100,0	

Tablo 13’de belirtildiği üzere anketi cevaplayanların 451’ini kadınlar 312’sini erkekler oluşturmaktadır. Kayıp veri analizinde 1 tane cinsiyet seçeneğini işaretlememiş kayıp veri tespit edilmiştir. Anketi %59.2 oranında kadınlar, 40.8 oranında erkekler cevaplandırmıştır.

Tablo 14. Öğrenci Cinsiyet Değişkenine Göre Algı Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyetiniz	N	Mean Rank	U	Z	p
MA	1,00 Kadın	451	364,68	62546,000	-2,639	,008
	2,00 Erkek	312	407,03			
	Total	763				
DÖ	Cinsiyetiniz	N	Mean Rank	U	Z	p
	1,00 Kadın	451	382,78	70006,000	-119	,905
	2,00 Erkek	312	380,88			
	Total	763				

Tablo 14’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre MA boyutu için $U=62546$ $P<0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu doğrultuda kız ve erkek öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından yapılan mikroagresyon içeren söylem ve davranışları farklı olarak algıladıkları sonucuna ulaşabiliriz. DE boyutlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları arasında öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini “ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 15. Üçüncü Alt Probleme Ait Betimsel İstatistikler

Anne Öğrenim Düzeyi				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
İlkokul	242	31,7	31,7	31,7
Ortaokul	134	17,5	17,5	49,2
Lise	253	33,1	33,1	82,3
Üniversite	115	15,1	15,1	97,4
Lisansüstü	20	2,6	2,6	100,0
Total	764	100,0	100,0	

Baba Öğrenim Düzeyi				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
İlkokul	203	26,6	26,6	26,6
Ortaokul	178	23,3	23,3	49,9
Lise	245	32,1	32,1	81,9
Üniversite	118	15,4	15,4	97,4
Lisansüstü	20	2,6	2,6	100,0
Total	764	100,0	100,0	

Tablo 15'te belirtildiği gibi çalışmaya katılanların annelerinin 242'si ilkokul, 134'ü ortaokul, 253'ü lise, 115'i üniversite ve 20'si lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Veri setinin annelerinin öğrenim düzeyi yüzdeleri %31,7'si ilkokul, %17,5'i ortaokul, %33,1'i lise %15,1'i üniversite ve %2,6'si lisansüstü şeklinde dağılım göstermiştir. Baba öğrenim düzeyi istatistiklere bakıldığında çalışmaya katılanların babalarının 203'ü ilkokul, 178'i ortaokul, 245'i lise, 118'i üniversite ve 20'si lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Veri setinin babalarının öğrenim düzeyi yüzdeleri %26,6'sı ilkokul, %23,3'ü ortaokul, %32,1'i lise %15,4'ü üniversite ve %2,6'sı lisansüstü şeklinde dağılım göstermiştir.

Tablo 16. Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Mean Rank	Df	p
MA	1,00 İlkokul	242	400,47		
	2,00 Ortaokul	134	420,99		
	3,00 Lise	253	360,17		
	4,00 Üniversite	115	349,02		
	5,00 Lisansüstü	20	382,20		
	Total	764		4	,025
DÖ	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Mean Rank	Df	P
	1,00 İlkokul	242	386,99		
	2,00 Ortaokul	134	365,70		
	3,00 Lise	253	383,60		
	4,00 Üniversite	115	389,84		
	5,00 Lisansüstü	20	384,58		
	Total	764		4	,903

Tablo 16'ya göre, MA boyutu için $p=,025 < 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları

mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. DÖ boyutu için $p=,903 > 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır

	Baba Öğrenim Düzeyi	N	Mean Rank	Df	p
MA	1,00 İlkokul	203	394,41		
	2,00 Ortaokul	178	401,86		
	3,00 Lise	245	371,47		
	4,00 Üniversite	118	356,30		
	5,00 Lisansüstü	20	378,95		
	Total	764		4	,362
DÖ	Baba Öğrenim Düzeyi	N	Mean Rank	Df	p
	1,00 İlkokul	203	387,54		
	2,00 Ortaokul	178	396,79		
	3,00 Lise	245	356,18		
	4,00 Üniversite	118	398,19		
	5,00 Lisansüstü	20	433,95		
	Total	764		4	,183

Tablo 17'ye göre, MA boyutu için $p=,362 > 0,05$ olduğundan ve DÖ boyutu için $p=,183 > 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları baba eğitim durumu değişkenine göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin anne öğrenim düzeyi göre öğretmenlerinin mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarını algılamaları farklılaşırken, baba öğrenim düzeyine göre bir farklılık göstermemesi annelerin öğrencilerin algılarının belirlenmesinde daha baskın bir etkiye sahip olduklarını göstermektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemini “ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 17. Dördüncü Alt Probleme Ait Betimsel İstatistiksel

Aile Aylık Ortalama Geliri				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-2000	103	13,5	13,5	13,5
2000-3000	215	28,1	28,1	41,6
3000-4000	174	22,8	22,8	64,4
4000-5000	111	14,5	14,5	78,9
5000+	161	21,1	21,1	100,0
Total	764	100,0	100,0	

Katılımcıların ailelerinin aylık ortalama gelirlerini incelediğimizde 0-2000 arasında 130, 2000-3000 arasında 215, 3000-4000 arasında 174, 4000-5000 arasında 111, 5000+ üzerinde ise 161 kişi oluğu görülmüştür. Dağılımın yüzdelik oranları ele alındığında 0-2000 arası %13,5, 2000-3000 arası %28,1, 3000-4000 arası %22,8, 4000-5000 arası %14,5, 5000+ üzeri %21,1 şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 18. Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Ailenizin Aylık Ortalama Geliri	N	Mean Rank	Df	p
MA	1,00 0-2000	103	406,64		
	2,00 2000-3000	215	391,04		
	3,00 3000-4000	174	398,84		
	4,00 4000-5000	111	366,41		
	5,00 5000+	161	349,09		
	Total	764		4	,139

	Ailenizin Aylık Ortalama Geliri	N	Mean Rank	Df	p
DÖ	1,00 0-2000	103	389,87		
	2,00 2000-3000	215	370,93		
	3,00 3000-4000	174	385,62		
	4,00 4000-5000	111	364,46		
	5,00 5000+	161	402,30		
	Total	764		4	,579

Tablo18'e göre, MA boyutu için $p=,139 > 0,05$ olduğundan ve DÖ boyutu için $p=,579 > 0,05$ olduğunda ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları aylık gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemini “ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 19. Beşinci Alt Probleme Ait Betimsel İstatistiksel

Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Cinsiyeti				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Kadın	501	65,6	65,6	65,6
Erkek	263	34,4	34,4	100,0
Total	764	100,0	100,0	

Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinin tahmini yaş dağılımlarına baktığımızda 501'i kadın, 263'ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Oranlarına bakıldığında %65,6'sı kadın, %34,4'ü ise erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyetiniz	N	Mean Rank	U	Z	p
MA	1,00 Kadın	501	376,52	62887,000	-1,045	,296
	2,00 Erkek	263	393,89			
	Total	764				
	Cinsiyetiniz	N	Mean Rank	U	Z	p
DÖ	1,00 Kadın	501	388,94	62653,500		,257
	2,00 Erkek	263	370,23			
	Total	764				

Mann-Whitney U Testinin sonuçlarına göre: MA boyutu için $p=,296 > 0,05$ ve DÖ boyutu için $p=,257 > 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu doğrultuda değer eğitime zarar veren mikroagresyon içeren söylem ve davranışların yapılma durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemini “ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 21. Altıncı Alt Probleme Ait Betimsel İstatistiksel

Sosyal Bilgiler Öğretmeninizin Tahmini Yaşı				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
24-35	210	27,5	27,5	27,5
35-45	456	59,7	59,7	87,2
45-55	94	12,3	12,3	99,5
55+	4	,5	,5	100,0
Total	764	100,0	100,0	

Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinin tahmini yaşlarını belirten tabloda 24-35 yaş arasında 210, 35-45 yaş arasında 456, 45-55 yaş arasında 94, 55+ yaş üzeri 4 öğretmen olduğu görülmektedir. Veri setinin yüzdelik dağılımına bakıldığında 24-35 yaş arası %27,5, 35-45 yaş arasında %59,7, 45-55 yaş arasında %12,3, 55+ yaş arasında %,5 oranında dağılım tespit edilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Tahmini Yaşları Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğretmeninizin Tahmini Yaşı		N	Mean Rank	Df	p
1,00	24-35	210	410,34		
2,00	35-45	456	379,04		
3,00	45-55	94	340,72		
4,00	55+	4	296,50		
Total		764		3	,055

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tahmini				
Yaşı	N	Mean Rank	Df	p
1,00 24-35	210	393,13		
2,00 35-45	456	374,83		
DÖ 3,00 45-55	94	402,55		
4,00 55+	4	227,88		
Total	764		3	,272

Kruskal Wallis Testinin sonuçlarına göre, MA boyutu için $p=,055 > 0,05$ olduğundan ve DÖ boyutu için $p=,272 > 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğretmenlerin tahmini yaşları değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda değer eğitime zarar veren mikroagresyon içeren söylem ve davranışların yapılma durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz sonucu elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuç ve konuya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Değerler eğitimi bireyin çocukluk yıllarından başlayarak hayatı boyunca öğrenimin gerçekleştiği bir süreçtir. Aile de başlayan değerler eğitimi devamında okullarda özellikle de öğretmenler sayesinde gerçekleşmektedir. Ancak bu süreç aslında bireyin, toplumdaki yerini, karakterini, düşünce ve davranışlarını belirlemede büyük bir etkiye sahip olduğu için değerlerin nasıl kazandırıldığı ya da bu kazanım sürecinde ilkelerine uygun şekilde öğretilip öğretilmediği sorusu üzerinde durulmalıdır. Değerlerin eğitiminde öğretmenler rol model görevindedirler. Ve yaptıkların tüm söylem ve davranışlar öğrenciler için önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kendi değer yargılarına göre bir değer eğitim süreci tasarımları, bu süreç içinde değerlerle çelişen mikroagresyonların yaşanmasına neden olacaktır. Mikroagresyonlar bilinçli veya bilinçsizce yapılan ayrımcılıklardır. Ve bu ayrımcılıkların yapılmasının temelinde de aslında yine yanlış edinilmiş değer yargıları bulunmaktadır. Bu durum değer eğitimi sürecini olumsuz etkileyecektir. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının, öğrenciler tarafından fark edilerek ne şekilde etkilendiklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan literatür araştırmasında değerler eğitiminde mikroagresyonları belirlenmesi adına bir çalışmaya rastlanmamıştır. Değerler eğitimi ve mikroagresyon üzerine yapılan çalışmalar ayrı ayrı incelenmiştir.

Ünal (2011)'de yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri 127 farklı değer olduğu görülmüştür. Bu değerlerden en çok tercih edilenlerin sırasıyla saygı, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, bilimsellik, vatan sevgisi, ahlaki değerler, özgüven, hoşgörü, çalışkanlık, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, çevre bilinci, akılcı olma, başarılı olma, toplum bilinci ve ülke sorunlarına duyarlılık değerlerinin olduğu belirlenmiştir.

Er (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mikroagresyon” adlı çalışmasında Öğretmenlerin sınıf içindeki öğrencilerle iletişim kurma yöntemleri, davranışları, vücut dilleri hatta ders işleme teknikleri olumlu ya da olumsuz mesajlar iletebilir. Mikro agresif tutum olarak ifade edilebilecek bazı davranışlar olumsuz birtakım

sonuçlara neden olabilir. Bu olumsuz sonuçlar dil öğrencisi üzerinde psikolojik baskı oluşturabilir hatta dil öğrenimini gerçekleştirdiği kültüre dair önyargılar gelişmesine zemin hazırlayabilir. Ancak bu durumların tespit edilerek giderilmesi öğrencinin hedef kültüre oluşabilecek yanlış aktarımları engelleyebilir sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ele alındığında öğretmen tarafından öğrenciye yönelik yapılan mikroagresyonların öğrencide psikolojik sonuçları olabileceği ve önyargılar oluşturabileceği görülmektedir. Aynı durum değer eğitimi süreci içinde geçerlidir. Değerlerin kazandırılmasında yaşanan olumsuz tutumlar çocukların gelecek yaşantılarını da etkileyebilir.

Benzer sonuçlar Durmuş (2019)'da "Kültürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğrenim Süreçleri ve Mikro Saldırganlıklar" adlı çalışmasında görülmektedir. Mikro saldırganlıklar öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonlarını, performans ve öğrenimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin daha dikkatli eşit ve adil olması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Öğrenme ortamında kültürel öğeleri hedef alan hiçbir tutum gerçekleştirilmemesi üzerinde durulmuştur. Sınıf içi öğrenme ortamının çokkültürlülüğe uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Aynı durum değer eğitim süreci içinde geçerlidir. Öğretmenler değerleri öğretirken adil, tarafsız, öğrenciyi hiçbir ayrımcılığa maruz bırakmadan öğretimi gerçekleştirmedirler.

Balcı ve Yelken (2015)'te yaptıkları araştırmada değer eğitimine öğretmenlerin en çok sosyal bilgiler dersinde değindikleri, en çok ilişkilendirdikleri ara disiplinin ise rehberlik ve psikolojik danışma olduğuna değinilmiştir. Araştırmada öğretmenler değerleri kazandırmanın orta düzeyde güç olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca değer eğitiminde sorunların kaynağı öğretmenler tarafından ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu soruna en etkili çözüm olarak ise çocuğa kendisinin değerli olduğunu hissettirmek olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu araştırma doğrultusunda bir çocuğa kendisini iyi hissettirmek için öncelikle tüm ayrımcı eylemlerden uzak kalması gerektiği ve değerler öğretiminde çocukların bireysel farklılıklarına ön plana almamız gerektiği sonucuna varabilir.

Güleç ve Özden (2019)'da yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki yabancı uyruklu bireylerin mikroagresyonlara ilişkin tecrübelerini ve sorunlarını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda ülkemizde mikroagresyonun ciddi bir problem olduğu özellikle yabancılara karşı yapılan ayrımcılıklar nedeniyle yabancı bireylerin kendilerini ikinci sınıf vatandaş gibi hissettirmelerine neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Gömlüksiz ve Cüro (2011)'de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarını değerlendirdikleri araştırmada değer eğitimi daha etkili bir şekilde uygulayabilmek için resmi programa ek olarak okulun örtük programının da kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ve değer eğitimi sürecinde etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınması okul ve ailenin bu süreçte işbirliği olması gerektiği sonucuna varmışlardır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?” şeklinde tanımlanmıştır. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler ile çelişen mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarını gösterme düzeyleri nasıldır? Birinci alt problemine ait betimsel istatistikler göz önüne alındığında öğrencilerin verdikleri yanıtların 5’li likert tipi ölçeğin dağılım yüzdelere göre sosyal bilgiler öğretmenleri çoğunlukla yaptıkları söylem ve davranışlar mikroagresyon içermemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt ölçeğinin sonuçlarına bakıldığında: MA boyutu için $p=,008 < 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışları öğrencilerin algılamaları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. DÖ boyutu için $p=,905 > 0,05$ olduğundan kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında anne öğrenim durumu için MA boyutu için $p=,025 < 0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmüştür. DÖ boyutu için $p=,903 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda annelerin öğrenim düzeylerinin

çocuklarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algılarında daha etkili olduğuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim durumu için MA boyutu için $p=,362 > 0,05$ olduğundan ve DÖ boyutu için $p=,183 > 0,05$ olduğundan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin algıları baba eğitim durumu değişkenine göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ele alındığında MA boyutu için $p=,139 > 0,05$ olduğundan ve DÖ boyutu için $p=,579 > 0,05$ olduğunda aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin öğretmen cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Beşinci alt probleme ait sonuçlara bakıldığında MA boyutu için $p=,296 > 0,05$ ve DÖ boyutu için $p=,257 > 0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında MA boyutu için $p=,055 > 0,05$ olduğundan ve DÖ boyutu için $p=,272 > 0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşlarına göre mikroagresyon içeren söylem ve davranışlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin cevapları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum değer eğitimi süreci açısından olumlu bir etkiye sahiptir. Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarına ilişkin öğrenci cinsiyetine ve anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, baba öğrenim düzeyi, ailenin ortalama aylık geliri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşı ve cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan ve öğrencinin hayatı boyunca

duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyecek olan değer eğitimin yapılan örneklem genelinde mikroagresyonlara maruz kalmadan gerçekleşiyor olması önemli bir kazanımdır.

Yapılan literatür çalışması ve araştırma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitimi üzerine daha kapsamlı bir eğitim almaları gerektiği anlaşılmıştır. Bu eğitimin öncelikle sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü olan tüm eğitim fakültelerinde değer eğitimi olarak verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere değer eğitimi konusunda kurslar ve seminerler oluşturulmalıdır. Aynı mikroagresyon kavramı ülkemiz literatürüne yeni girmiş olsa da farkında olmadan ya da bilinçli yaptığımız tüm ayrımcılıkları müdahale edilip engellenmesi ve öğretmenlerimizin bu konuda daha bilinçli olabilmesi adına seminerler düzenlenebilir.

Verilen eğitim ve düzenlenen kurs ve seminerlerde hangi durumların mikroagresyon içereceği, bundan nasıl sakınmamız gerektiği, bireyde hangi olumsuz psikolojik sonuçlara neden olabileceği ve özellikle öğrencilerin yetiştirilmesinde mikroagresyonların ne gibi sonuçlar doğurup hayatlarına yönelik etkileri üzerinde durulmalıdır. Aynı şekilde düzenlenecek kurs ve seminerlerle öğretmenlere yeni teknikler ve yöntemler konusunda bilgi verilmeli, yeni yaklaşım ve yöntemleri değerler eğitiminde kullanmaları sağlanmalıdır.

Değer eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı özellikle okul öncesi ve ilköğretimden başlayarak ortaokul ve liselerde de iyi örnekleri içeren eğitsel uygulamalar konusunda yeni bir ders ya da etkinlik alanı oluşturmalı, uygulama sonuçlarını da değerlendirmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin nasıl kazandırılmasına yönelik etkinlik çalışmalarına yer verilmelidir.

Öğrencilere mikroagresyon durumlarını fark etmeleri ve ayrımcı eylemlere maruz kaldıklarını anladıklarında bu duruma nasıl müdahale etmeleri açısından eğitici seminerler organize edilmelidir. Bu sayede dışlanan veya ayrımcılığa maruz kalan öğrencileri psikolojik açıdan desteklenmesine katkı sağlanabilir.

Yalnızca yerel olmayan, ulusal ve evrensel değer farkındalığını da sağlayacak bildiriler hazırlanıp değerlerin farklılığı ve saygı duyulması gereken nitelikler olduğu öğretmen, öğrenciler bilgilendirilmelidir. Farklılıklara karşı saygının evrensel bir değer olduğunu öğretmen ve öğrencilere benimsetebilmek adına bildiriler yapılmalıdır. Ayrıca ülkemiz literatürün de mikroagresyon gibi tüm dünyanın ortak bir sorunu olan konunun daha fazla ele alınması adına çalışmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, G. ve Korkmaz, L. (2017). Kadın Yöneticiler: Görünmez Engellerin Gölgesinde Yükselme Çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aktepe, G. (2016). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Aktepe, V. & Gündüz, M. (2021). Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi.
- Allen, A., Scott, L. M., & Lewis, C. W. (2013). Racial Microaggressions And African American And Hispanic Students In Urban Schools: A Call For Culturally Affirming Education. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(2), 117-129.
- Allen, Q. (2010). Racial microaggressions: The schooling experiences of black middle-class males in Arizona's secondary schools. *Journal of African American Males in Education (Jaame)*, 1(2), 125-143.
- Altıparmak, M., & Nakiboğlu, M. Fen Bilimleri Eğitimi Lisansüstü Tez Çalışmalarında Uygulanan Nitel Ve Nicel Yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Ateş, F. (2013). İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Balcı, F. A., Ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 81-90.
- Ball-Rokeach, S. J. (1973). Values And Violence: A Test Of The Subculture Of Violence Thesis. *American Sociological Review*, 736-749.
- Baysal, N.(2013) Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde

- Beaulieu, R. (2016). A Critical Discourse Analysis Of Teacher-Student Relationships İn A Third-Grade Literacy Lesson: Dynamics Of Microaggression. *Cogent Education*, 3(1), 1244028.
- Bell, A. K. (2013). *Nothing About Us Without Us: A Qualitative Investigation Of The Experiences Of Being A Target Of Ableist Microaggressions* (Doctoral Dissertation, John F. Kennedy University).
- Berk, R. A. (2017). Microaggressions Trilogy: Part 1. Why Do Microaggressions Matter?. *The Journal Of Faculty Development*, 31(1), 63.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal Değerleri Ve Değerler Eğitimi Anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348.
- Boysen, G. A. (2012). Teacher And Student Perceptions Of Microaggressions İn College Classrooms. *College Teaching*, 60(3), 122-129.
- Bragger, J. D., Kutcher, E., Morgan, J., & Firth, P. (2002). The Effects Of The Structured Interview On Reducing Biases Against Pregnant Job Applicants. *Sex Roles*, 46(7), 215-226.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Candan, D. G., & Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Coşkun, Y., & Yıldırım, A. G. A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Çağlayan, E. (2018). Değerler Eğitimi Ve Uygulamalarına Yönelik Veli Ve Öğretmen Utumlarının Değerlendirilmesi: Bingöl Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl
- Çakır, M. Kültürel (Yeni) Irkçılık Nedir? Kuramsal Bir Değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 11-24.
- Çelenk, S. (2010). Ayrımcılık ve Medya. *Televizyon Haberciliğinde Etik*, 211-228.

- Çelikkaya, T. & Filoğlu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere Ve Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni Sosyal Bilgiler Programında 4. ve 5. Sınıfta Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Kazanımların İçeriğe Yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 7-38.
- Çelikten, F. (2019). Nezihe Meriç'in Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleşmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çoşkun, D. (2011). İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Denizli İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Demir, F. (2018). Değer Öğretimi Yaklaşımlarına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çikili, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, M. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değer Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunlukmölçeği İle Eğitimin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Durmuş, M. (2019). Kùltürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğretimi Süreçleri Ve Mikro Saldırganlıklar. *Milli Folklor*, 16(122), 50-63.

- Ekşi, H. (2004). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Değer Kazanımı İle Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357-379.
- Er, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mikroagresyon. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 92-99.
- Ertem, M. E. (2020). COVID-19 pandemisi ve sosyal damgalama. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 135-138.
- Eryılmaz, M.A. (2016) Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Fischer, R., & Smith, P. B. (2004). Values And Organizational Justice: Performance-And Seniority-Based Allocation Criteria In The United Kingdom And Germany. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 35(6), 669-688.
- Ford, D. Y., Scott, M. T., Moore III, J. L., & Amos, S. O. (2013). Gifted Education And Culturally Different Students: Examining Prejudice And Discrimination Via Microaggressions. *Gifted Child Today*, 36(3), 205-208.
- Ford, D. Y., Scott, M. T., Moore III, J. L., & Amos, S. O. (2013). Gifted Education And Culturally Different Students: Examining Prejudice And Discrimination Via Microaggressions. *Gifted Child Today*, 36(3), 205-208.
- Forrest-Bank, S. S., & Jenson, J. M. (2015). The Relationship Among Childhood Risk And Protective Factors, Racial Microaggression And Ethnic Identity, And Academic Self-Efficacy And Antisocial Behavior In Young Adulthood. *Children And Youth Services Review*, 50, 64-74.
- Geylan, T. (2015) Ortaöğretim Müfredatındaki Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- George, D. i Mallery, M.(2010). SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update.

- Gomez, M. L., Khurshid, A., Freitag, M. B., & Lachuk, A. J. (2011). Microaggressions İn Graduate Students' Lives: How They Are Encountered And Their Consequences. *Teaching And Teacher Education*, 27(8), 1189-1199.
- Gömlüksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Güleç, İ., & Özden, E. (2019). Kasıtsız Hakaret (Microaggressions) Ve Türkiye'de Sık Görülen Örnekleri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14(2), 121-162.
- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation And Aggressive Behavior İn Preschoolers: The Mediating Role Of Social Information Processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101.
- Izgar, G. (2013). İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum Ve Davranışlarına Etkisi. Doktora Tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Jimenez-Castellanos, O. & Gonzalez, G. (2012). Understanding The Impact Of Micro-Aggressions On The Engagement Of Undocumented Latino Immigrant Fathers: Debunking Deficit Thinking. *Journal Of Latinos And Education*, 11(4), 204-217.
- Kalın, Ö. U. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 29-44.
- Kamer, S. T. ve Şahin, M. Değerlere Ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 725-744.
- Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler Ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kantar, Ş. (2014). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kaplan, Ö. N. (2014). İlkokullarda Değerler Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Kara, B. (2017). İlkokul Ve Ortaokullarda Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Kattari, S. K. (2017). Development Of The Ableist Microaggression Scale And Assessing The Relationship Between Ableist Microaggressions And The Mental Health Of Disabled Adults (Doctoral Dissertation, University Of Denver).
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.
- Keels, M., Durkee, M., & Hope, E. (2017). The Psychological And Academic Costs Of School-Based Racial And Ethnic Microaggressions. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1316-1344.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kirmanoglu, B. (2016). Değerler Eğitiminin İlkokultoplum Hizmeti Uygulamalarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Giresun
- Kohli, R., Pizarro, M., & Nevárez, A. (2017). The “New Racism” Of K–12 Schools: Centering Critical Research On Racism. *Review Of Research In Education*, 41(1), 182-202.
- Kolay, B. ve Kaptan, S. Y. Değer Eğitiminde Okul Ve Ailenin Rolüne İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Ve Velilerinin Görüşleri. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (Tay Journal)*, 5(2), 204-228.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do School Bullying And Student—Teacher Relationships Matter For Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal Of School Psychology*, 25(1), 19-39.
- Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü’nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Kuş, Z., Merey, Z. & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 183-214.

- Küçük, N. (2016). Schwatz In” Değer Yönelimleri Ölçeği” İle Türkiye’deki Öğrenciler Üzerine Yapılmış Olan Bazı Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 280-296.
- Ledesma, M. C., & Calderón, D. (2015). Critical Race Theory İn Education: A Review Of Past Literature And A Look To The Future. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 206-222.
- Levchak, C. C. (2013). An Examination Of Racist And Sexist Microaggressions On College Campuses.
- Lewis, J. A. (2013). *Construction And Initial Validation Of The Gendered Racial Microaggressions Scale: An Exploration Among Black Women*. University Of Illinois At Urbana-Champaign.
- Meeks, M. A. (2010). Racial Microaggressions By Secondary School Teachers Against Students Of Color.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Beü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Munro, L. (2017). Everyday İndignities: Using The Microaggressions Framework To Understand Weight Stigma. *Journal Of Law, Medicine & Ethics*, 45(4), 502-509
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. Sosyal Bilgiler Derslerinde Eğitime Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240.

- Pérez Huber, L., & Solorzano, D. G. (2015). Visualizing Everyday Racism: Critical Race Theory, Visual Microaggressions, And The Historical Image Of Mexican Banditry. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 223-238.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values, And The Meaning Of Work. *Applied Psychology*, 48(1), 49-71.
- Ross-Sheriff, F. (2012). Microaggression, Women, And Social Work. *Affilia*, 27(3), 233-236.
- Seelman, K. L., Woodford, M. R., & Nicolazzo, Z. (2017). Victimization And Microaggressions Targeting Lgbtq College Students: Gender Identity As A Moderator Of Psychological Distress. *Journal Of Ethnic & Cultural Diversity In Social Work*, 26(1-2), 112
- Stambaugh, T., & Ford, D. Y. (2015). Microaggressions, Multiculturalism, And Gifted Individuals Who Are Black, Hispanic, Or Low Income. *Journal Of Counseling & Development*, 93(2), 192-201.
- Suárez-Orozco, C., Casanova, S., Martin, M., Katsiaficas, D., Cuellar, V., Smith, N. A., & Dias, S. I. (2015). Toxic Rain In Class: Classroom Interpersonal Microaggressions. *Educational Researcher*, 44(3), 151-160.
- Sue, D. W. & Constantine, M. G. (2007). Racial Microaggressions As Instigators Of Difficult Dialogues On Race: Implications For Student Affairs Educators And Students. *College Student Affairs Journal*, 26(2), 136-143.
- Sue, D. W. (2005). Racism And The Conspiracy Of Silence: Presidential Address. *The Counseling Psychologist*, 33(1), 100-114.
- Sue, D. W. (Ed.). (2010). *Microaggressions And Marginality: Manifestation, Dynamics, And Impact*. John Wiley & Sons.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions In Everyday Life: Implications For Clinical Practice. *American Psychologist*, 62(4), 271.
- Sue, D. W., Nadal, K. L., Capodilupo, C. M., Lin, A. I., Torino, G. C., & Rivera, D. P. (2008). Racial Microaggressions Against Black Americans: Implications For Counseling. *Journal Of Counseling & Development*, 86(3), 330-338.

- Şahin, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tayınmak, İ. (2020). Önyargılı Tutumlar Ve Saldırganlık. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 71-87.
- Taymur, Z. A. (2015). İlkokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma Batman İl Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Tonga, D. (2019). 2005 Ve 2017 Sosyal Bİlgiler Öğretm Programı: Benzerlikler Ve Farklılıklar. *Diyalektolog*, (22).
- Topkaya, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
- Türk, İ. (2009). Değerler Eğitiminde Saygı. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ulu, H. (2018). Arif Nihat Asya'nın "Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor" İle "Duâlar Ve Âminler" Adlı Şiir Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uygur, S. S., Sarı, D. & Uzbaş, A. (2018). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Bağlamında Mikrosaldırganlık: Ayrımcılığın Örtük Hali. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 8(51).
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereç Ve Materyallere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri Sosyal Problem Çözme Becerileri Ve Empati Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (4), 3-24.

- Ünal, Ö. Ü. S. (2018). Irksal Temelli Ayrımcılığın Yeni Görünmez Yüzü: Kültürel Karşılaşmalar Ve Mikro-Saldırganlıklar. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 5(28), 3288-3308.
- Varol, Ç. (2013). Sosyal Bilgiler Derslerindeki Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Verjee, B. (2013). Counter-Storytelling: The Experiences Of Women Of Colour In Higher Education. *Atlantis: Critical Studies In Gender, Culture & Social Justice*, 36(1), 22-32.
- Wells, C. (2017). Microaggressions: What They Are And Why They Matter. *Tex. Hisp. Jl & Pol'y*, 24, 61.
- Wintner, S., Almeida, J., & Hamilton-Mason, J. (2017). Perceptions Of Microaggression In K-8 School Settings: An Exploratory Study. *Children And Youth Services Review*, 79, 594-601.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.*
- Yalçın, M.(2019). Değişen (2017) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Değerler Eğitimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri (Sivas Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yalçınkaya, M (2016). Mantık Ve Değer Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi. *Eğitim Ve Bilim*, 23(112).
- Yıldız, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yiğittir, S. & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzunda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Yosso, T., Smith, W., Ceja, M., & Solórzano, D. (2009). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, And Campus Racial Climate For Latina/O Undergraduates. *Harvard Educational Review*, 79(4), 659-691.



EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Sevda ERBAŞ		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sosyal Bilgiler		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2014-2018
Tez Başlığı	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK. 2 Uygulama İzinleri**ETİK İZİN**

 **T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ**

06 Ekim 2020

Sayı : 87347630/42104268/ **4248**
Konu : Etik Kurul İzni Hak.
Sevda ERBAŞ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a)01.04.2020 tarih ve 67493393-302.08.01-E.32787 sayılı yazınız.
b)03.06.2020 tarih ve 87347630/42104268/2219 sayılı yazımız.
c)İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 01.09.2020 tarih ve 12018877-604.01.02-E.11795995 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınıza istinaden Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevda ERBAŞ'ın: "Değerler Eğitiminde Mikroagresyon" konulu tez çalışması kapsamında yapacağı çalışmanın Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15.05.2020 tarihli toplantısında alınan karar uyarınca uygun bulunduğu ilgi (b)'de kayıtlı yazımız ile bildirilmiştir.

Adı geçen öğrencinin söz konusu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebine ilişkin İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (c)'de kayıtlı yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Eki : İlgi (c)'de kayıtlı yazı ve ekleri.

1

Cumhuriyet Bulvarı No:144 Alsancak/İZMİR/TÜRKİYE
Telefon:+90(232) 464 80 26 Fax:+90(232) 464 81 35
e-posta:hukuk.musavirligi@deu.edu.tr Elektronik ağ:www.deu.edu.tr

İzmir

OKUL İZİNLERİ

1. Pilot Uygulama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.01-E.11720439
Konu : Sevda ERBAŞ'ın
Araştırma İzni

31/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin 30/07/2020 tarihli ve 87347630/42104268 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevda ERBAŞ'ın; "Değerler Eğitiminde Mikroagresyon" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İlimizde resmi okullarda görev yapan öğretmenler ve okuyan öğrenciler üzerinde güvenilirlik çalışması yapma isteği ilgi (b) yazı eki dilekçesinde belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, İlimize bağlı resmi okullarda öğretmenler ve okuyan öğrenciler üzerinde 2020-2021 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları

OLUR
31/08/2020

Erhan GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sevda ERBAŞ
Kurumu / Üniversitesi	D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Buca M.Emin Yurdakul O.O - Buca Yavuz Selim O.O- Buca Akşemseddin O.O. - Buca O.O- Şehit Çeteğmen Konuralp Özcan O.O- Buca Çakabey İHO
Araştırmanın konusu	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon
Üniversite / Kurum onayı	----
Araştırma/proje/ödev/tez türü	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon
Veri toplama araçları	Görüşlü Katılımcı Onam Formu Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğretmen Ölçeği Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2020/2 Sayılı Genelgesi.	
Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2020-2021 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: —	Gerekçesi: —

KOMİSYON

27/08/2020

İmza Alanlar

İmza Alanlar

İmza Alanlar

İmza Alanlar

İmza Alanlar

Sajit GUVEN
Şube Müdürü

Nurdan
MARAL
Öğretmen

Selahanin
ANIK
Öğretmen

Öf.Yasir
KAYIŞ
Öğretmen

Cihan
KARABULUT
Öğretmen

2. Asıl Uygulama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-26032120
Konu : Araştırma İzni - Sevda ERBAŞ

04/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 27.05.2021 tarihli ve 60327 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevda ERBAŞ' ın, "Değerler Eğitiminde Mikroagresyon" konulu çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hüseyin KARAMEŞE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (5 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mhb. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi İçin: Dada ALP Bilgisayar Uzmanı

Unvan : Bilgisayar Uzmanı

İmza Adresi : Faks:2322803547

Telefon No : 0 (232) 280 36 31

E-Posta: stat@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@bul1.kap.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://onkurgun.meb.gov.tr/adresinden> e147-c90c-386a-a933-34cd koda ile doğrulanabilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sevda ERBAŞ
Kurumu / Üniversitesi	DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilimdalı Sosyal Bilimler
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın Konusu	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon
Üniversite / Kurum Onayı	---
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon
Veri Toplama Araçları	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2020-2021 öğretim yılında, eğitim öğretimin başlamasıyla, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

02/06/2021

Mehmet
RÜZGAR
Şube Müdürü

Nurđın MARAL
Öğretmen

Ceylan AYDIN
Öğretmen

Dr. Yasin
KAYIŞ
Öğretmen

Selahattin ANIK
Öğretmen

Sibel GÜLTEKİN
Öğretmen

EK 3. Değerler Eğitiminde Mikroagresyon Öğrenci Ölçeği

DEĞERLER EĞİTİMİNDE MİKROAGRESYON ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Bu ölçme aracı öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde sergiledikleri mikroagresyonları, öğrencilerin nasıl algıladıklarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçme aracından elde edilecek veriler bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mustafa Şahin
Sevda Erbaş
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

E posta:
Telefon:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- | | |
|---|--|
| 1- Cinsiyetiniz: | Kadın () Erkek () |
| 2- Sosyal Bilgiler öğretmeninizin cinsiyeti: | Kadın () Erkek () |
| 3- Annenizin öğrenim düzeyi: | İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Üniversite ()
Lisans Üstü () |
| 4- Babanızın öğrenim düzeyi: | İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Üniversite ()
Lisans Üstü () |
| 5- Sosyal Bilgiler öğretmeninizin tahmini yaşı: | 24-35
35-45
45-55
55+ |

Maddeler	Açıklama: 5 Kesinlikle katılıyorum- 1 Kesinlikle katılmıyorum şeklinde belirlenmiş olan ifadeleri kendinize uygun olacak şekilde “X” şeklinde işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum ⁹⁰	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Sosyal Bilgiler öğretmenimiz zaman zaman öğrencilerin aslen nereli olduklarına göre olumlu ya da olumsuz tavır ve tutum takılır.	5	4	3	2	1
2	Sosyal Bilgiler öğretmenimiz kız ya da erkek olmamıza göre görev ve sorumluluklarımızı ayrı ayrı verir.	5	4	3	2	1
3	Sosyal Bilgiler öğretmenimizin sınıftaki erkek arkadaşlarımıza daha ayrıcalıklı davrandığını hissedirim.	5	4	3	2	1
4	Sosyal Bilgiler öğretmenimiz yardım istemedikleri halde engelli öğrencilere yardım etmek ister. (Not: Bu aslında doğru değildir. Engelli muamelesi yapmamak gerekir)	5	4	3	2	1
5	Sosyal Bilgiler öğretmenimiz görüşlerimizi dinler, fakat bazen saygı duymadığını hissedirim.	5	4	3	2	1
6	Sosyal Bilgiler öğretmenimizin sınıftaki göçmen/yabancı uyruklu öğrencilere yeterince ilgili davranmadığını hissedirim.	5	4	3	2	1
7	Sosyal Bilgiler öğretmenimiz öğrencilerin kilolu veya çok zayıf olması gibi fiziksel özellikleriyle ilgili mizahla takılabilir.	5	4	3	2	1
8	Sosyal Bilgiler öğretmenimiz sınıfta kuralları uygularken öğrencilere her zaman eşit davranmaz.	5	4	3	2	1
9	Sosyal Bilgiler öğretmenimizin sınıftaki kız arkadaşlarımıza daha ayrıcalıklı davrandığını hissedirim.	5	4	3	2	1
10	Sosyal Bilgiler öğretmenimizin sınıftaki engelli arkadaşına yeterince ilgili davranmadığını hissedirim.	5	4	3	2	1
11	Sosyal Bilgiler öğretmenimizin tüm bu gibi değerler üzerine olan söylem ve davranışları bize de örnek olmaktadır.	5	4	3	2	1

6- Ailenizin aylık geliri:

- 0-2000 ()
2000-3000 ()
3000-4000 ()
4000-5000 ()
5000+ ()

EK 4. Uygulama Yapılan Okulların Tabloları

Buca Ortaokul Tablosu	
Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu	1762
Meşkure Şamlı Ortaokulu	1499
Şehit Astsubay Halil Güçtekin Ortaokulu	968
30 Ağustos Ortaokulu	1060
Sevgi-Ferit Akın Ortaokulu	1349
Saadet Emir Ortaokulu	1799
Gazi Ortaokulu	1757
Atatürk Ortaokulu	1561
Hasan Ali Yücel Ortaokulu	737
Hüseyin Avni Ateşoğlu Ortaokulu	1206
Şehit Selim Topal Ortaokulu	1136
TOPLAM	22954
Bornova Ortaokul Tablosu	
Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Doğanlar Hüsnü Bornovalı Ortaokulu	1021
Hilal Necmiye Hüsnü Atabek Ortaokulu	943
Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu	1158
Şehitler Ortaokulu	786
İsmet Sezgin Ortaokulu	709
80.Yıl Bornova Ortaokulu	398
Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu	1517
Çamdibi Kordon Birlik Ortaokulu	633
Yavuz Sultan Selim Ortaokulu	844
Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu	1376
Ferit-Bahriye Ergil Ortaokulu	879
Evrenosoğlu Ortaokulu	880
Çimentaş Ortaokulu	483
Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ Ortaokulu	806
Şehit Polis Mehmet Çelik Ortaokulu	962
Mevlana Ortaokulu	700
Naldöken Muharrem Candaş Ortaokulu	454
Doğanlar Hacı Yaşar Kandur Ortaokulu	746
Uzun Hasan Ortaokulu	529
TOPLAM	15824

EK 5. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU**

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Değerler Eğitiminde Mikroagresyon “ başlıklı araştırma “Sevda ERBAŞ” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının, öğrenciler tarafından fark edilerek ne şekilde etkilendiklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Değerler eğitiminde mikroagresyonun kullanılmasının ne gibi sonuçlarının olabileceği hakkında fikir edinilmesi ve değerler eğitiminde mikroagresyonun kullanılmasının öğrencilere etkisine yönelik araştırmacılar, uzmanlar ve uygulamacılara önerilerde bulunulacaktır.

Bu açıdan yapılacak olan çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde sırasında gerçekleşen aksaklıkların görülmesine ve giderilmesine öğrencilerin de bu durumlara maruz kalmasının önlenmesine yönelik politika yapıcı ve uygulayıcılara yönelik yeni bir açılımlar sağlayabilecektir. Değerler eğitimin daha bilinçli bir şekilde verilmesi üzerine örnek oluşturacaktır. Ayrıca bu çalışma ve öneriler değerler eğitimi ve mikroagresyon üzerine yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunabileceklerdir.

Süresi: 05.06.2021-20.06.2021

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Araştırma, İzmir ilinin Buca ve Bornova ilçelerinde belirlenen öğrenim gören öğrenciler ile yürütülecektir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı :

İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı : Sevda ERBAŞ

E-Posta :

İmzası :

EK 6. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Değerler Eğitiminde Mikroagresyon” adıyla, 05.06.2021-20.06.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerin değerler eğitiminde mikroagresyon içeren söylem ve davranışlarının, öğrenciler tarafından fark edilerek ne şekilde etkilendiklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Sevda ERBAŞ Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

EK 7. MEB Araştırma/ Uygulama izni Ön Başvuru Dilekçesi**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE**

11/01/2021

BAŞVURU NO	202101111063271533
ÜNİVERSİTE ADI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
BÖLÜM ADI	Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
UNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Değerler Eğitiminde Mikroagresyon
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci
KAPSAMI	Okul/Kurum
İLLER	İZMİR
KURUM TURLERİ	Resmi Ortaokul
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres: Telefon: Eposta:

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulaması için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim. Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile İZMİR VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

EK 8. Taahhütname

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA
GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN
ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ**

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adlî ve idarî işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracacağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı :Değerler Eğitiminde Mikroagresyon

Araştırmacı : Sevda ERBAŞ

Tarih : 06.05.2022

İmza

.....

İsim – Soyisim

Sevda ERBAŞ

