



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ ve
YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
HAYRİYE DURSUN**

Yüksek Lisans Tezi

**Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE
2016
(Her Hakkı Saklıdır)**

TC
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANA BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ ve YAŞAM
DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between High School Students' Value Preference and Life Satisfaction)

Yüksek Lisans Tezi

Hayriye DURSUN

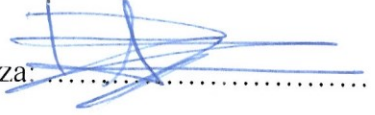
Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

ERZURUM
Temmuz, 2016

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE danışmanlığında, Hayriye DURSUN tarafından hazırlanan “lise öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki” başlıklı çalışma 05/08/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

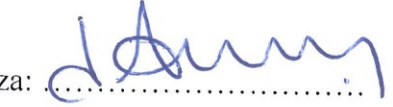
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

15.08.2016


Prof. Dr. Kemal DOYMUS

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “lise öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Hayriye DURSUN

05 / 08 / 2016

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ ve YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hayriye DURSUN

2016, 128 Sayfa

Bu araştırma, farklı liselere devam eden öğrencilerin değerleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak amacı ile 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında farklı liselere devam eden 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyinde 1155 öğrenciye, yaşam doyumlarını belirlemek için Diener ve ark. (1985), tarafından geliştirilen, Köker ve Yetim (1991), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği, değer eğilimlerini belirlemek için Dilmaç (2007), tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği ve diğer bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak için de araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Veri analizinde Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu, LSD Post Hoc testi, t-testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Çoklu Lineer Regresyon Analizi testleri uygulanmıştır.

Araştırmada yaşam doyumu ve değerler arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş, öğrencilerin cinsiyetlerinin, öğrenim gördükleri okul türünün, sınıf kademesinin, babalarının eğitim durumunun, babalarının hayatta olma durumunun, günlük internet kullanım ve TV izleme oranlarının, yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğünün değer tercihlerinde etkisi bulunmuş, diğer faktörlerin ise öğrencilerin değer tercihlerinde herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin okudukları sınıf kademesinin, anne ve baba eğitim düzeylerinin, kardeş sayılarının, algılanan ekonomik durumun, günlük TV izleme oranlarının yaşam doyumları ile ilişkisi bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, İnsani değerler, Yaşam doyumu

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS’ VALUE
PREFERENCE and LIFE SATISFACTION
Hayriye DURSUN
2016, 128 Pages

This research is a descriptive study, that was done in order to recognize the relation between value and life satisfaction of students, which continuing different high schools. In order to construct the investigation group of the research, to find out their life satisfaction, life satisfaction scale that is created by Diener and his friends (1985), translated to Turkish by Köker and Yetim (1991), to recognize value propensity, the scale of human values that is created by Dilmaç (2007), to collect information about other independent variables Personal Information Form that is created by investigator applied to 1155 students who are educated and taught at 9, 10, 11 and 12 grade at different high schools in 2013-2014 educating and teaching term. LSD Post Hoc testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Pearson-Moment correlation of multiply, Linear Regression Analysis, t-test, one way anova is used in data analysis

In the research the relation between life satisfaction and values was defined meaningful. The effect of students’ gender, type of school, grade of class, educational level of their fathers’, their fathers’ surviving, the percentage of daily internet usage and TV watching time, socio-cultural environment’s population in which they have grown up was found in their value preferences. Though, the effect of other factors wasn’t found in their value preferences. Additionally, students’ classes, parent’s education levels, number of brother/sister, presumed economic status, percentage of daily TV watching time were found with their life satisfaction.

Key words: Values education, Human values, Life satisfaction

ÖNSÖZ

Türk eğitiminin nihai hedefleri içerisinde evrensel değerlere sahip, mutlu insan yetiştirme yer almaktadır. Bireyin yaşamı boyunca kendisi ve sosyal çevresi ile uyum halinde olması durumunda yaşam kalitesi artmaktadır. Bu süreçte sosyalleşme ve kişisel gelişim alanlarında ergenlik dönemi şüphesiz büyük önem arz etmektedir. Araştırmada değerlerin kazandırılmasına ve yaşam doyumunun artırılmasına yardımcı olmaya ilişkin farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin insani değer anlayışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki, değer eğilimlerini ve yaşam doyumlarını etkileyen demografik bilgiler araştırılmıştır.

Öncelikle araştırmam boyunca fiziksel uzaklık sebebiyle zorlandığım her aşamada benden yardımlarını esirgemeyen danışmanım ve hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde emeği geçen Atatürk Üniversitesi'ndeki tüm hocalarıma, özellikle bu çalışmanın yapılmasında sık sık yardımına başvurduğum hocam Sayın Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a şükranlarımı sunarım.

Araştırmam boyunca bana destek ve emek veren başta Develi İlçesindeki olmak üzere değerli meslektaşlarıma ve araştırmamdaki katılımcı öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca üzerimde emeklerini ve ilgilerini her daim hissettiğim annem Fatma DÖNMEZ ve babam Ali DÖNMEZ ile her alanda olduğu gibi bu alanda da bana güç verip desteklerini esirgemeyen sevgili kardeşlerime, yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan hayat arkadaşım İsa DURSUN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Hayriye DURSUN

Erzurum-2016

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iv
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TABLO VE ŞEKİL LİSTESİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Hipotezler.....	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Araştırmanın Amacı	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Değerler ve Alan-Kavram İlişkisi	6
2.1.1. Değer – ahlak ilişkisi	12
2.1.2. Değer - gelişim ilişkisi	15
2.2. Değerlerin Sınıflandırılması.....	17
2.2.1. Spranger değer sınıflaması.....	18
2.2.2. Schwartz değer sınıflaması	19
2.2.3. Rokeach değer sınıflaması	21
2.3. Değerler Eğitimi.....	21
2.3.1. Ailede Değerler	24
2.3.2. Çevrede Değerler	25
2.3.3. Okulda Değerler.....	26
2.3.3.1. Türk milli eğitimi ve değerler	28
2.4. Yaşam Doyumu.....	28
2.5. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	34
2.5.1. Değerler ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar	34

2.5.2. Değerler ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar.....	38
2.5.3. Yaşam doyumu ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar	43
2.5.4. Yaşam doyumu ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni	50
3.3. Araştırmanın Çalışma Örneklemi	50
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.1. İnsani değerler ölçeği(idö)	53
3.4.1.1. İnsani değerler ölçeği maddelerinin geliştirilmesi	53
3.4.1.2. İDÖ' nün geçerlik çalışması	54
3.4.1.3. İDÖ' nün güvenirlik çalışması	55
3.4.2. Yaşam doyumu ölçeği	55
3.4.3. Bilgi toplama formu.....	56
3.5. Veri Toplama Süreci	56
3.6. Veri Analizi	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM	58
4.1. Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular.....	58
4.2. Lise Öğrencilerinin Değer Tercihlerinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü Açısından Farka İlişkin Bulgular	59
4.3. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular.....	60
4.4. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular.....	61
4.5. Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	63
4.6. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	64
4.7. Öğrencilerin Anne-Babalarının Herhangi Birinin Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	67
4.8. Lise Öğrencilerinin Anne-Babalarının Birlikte Ya Da Ayrı Oluşuna Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	69

4.9. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	70
4.10. Lise Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Durumlarına Göre İnsani Değerlerle İlgili Bulgular	72
4.11. Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	73
4.12. Lise Öğrencilerinin Günlük TV İzleme Oranlarına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	74
4.13. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	76
4.14. Lise Öğrencilerinin Yetiştikleri Sosyo-Kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular	78
4.15. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyumları Açısından Farka İlişkin Bulgular	79
4.16. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Yaşam Doyumları Açısından Farka İlişkin Bulgular	80
4.17. Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Doyumları Açısından Farka İlişkin Bulgular	80
4.18. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	81
4.19. Öğrencilerin Anne-Babalarının Herhangi Birinin Hayatta Olup Olmamasına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	83
4.20. Lise Öğrencilerinin Anne-Babalarının Birlikte Ya Da Ayrı Oluşuna Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	84
4.21. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	84
4.22. Lise Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Durumlarına Göre İnsani Değerlerle İlgili Bulgular	85
4.23. Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	86
4.24. Lise Öğrencilerinin Günlük TV İzleme Oranlarına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	87
4.25. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	88
4.26. Lise Öğrencilerinin Yetiştikleri Sosyo-Kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular	88

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
5.1. Sonuç ve Tartışma	90

5.2. Öneriler	98
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	108
EK 1. YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ.....	108
EK 2. İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ	109
EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	111
EK 4. GEREKLİ İZİN.....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TABLO VE ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1. Schwartz'ın Özaşkınlık Şeması	20
Tablo 2. 1. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri Tablosu	13
Tablo 2. 2. Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması	18
Tablo 2. 3. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması	21
Tablo 3. 1. Örneklemle İlgili Demografik Bilgiler	51
Tablo 3. 2. İDÖ'nün Alt Boyut ve Madde Eşleştirmesi	53
Tablo 4. 1. Lise Öğrencilerinin İnsani Değerler ile Yaşam Doyumları Korelasyon Analizi	58
Tablo 4. 2. İnsani Değerlerin Yaşam Doyumunu Yordamasıyla İlgili Çoklu Lineer Regresyon Analizi	59
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İnsani Değerlerin Karşılaştırılması	60
Tablo 4. 4. Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Değer Tercihleri İle İlgili t Testine İlişkin Bulgular	61
Tablo 4. 5. Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu	63
Tablo 4. 6. Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili İlgili Kruskal Wallis H Tablosu	64
Tablo 4. 7. Lise Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili İlgili ANOVA Tablosu	66
Tablo 4.7. (Devamı)	67
Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin Annelerinin Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular	68
Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin Babalarının Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular	68
Tablo 4. 10. Anne-Babalarının Birlikte ya da Ayrı Oluşuna Göre Lise Öğrencilerinin Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili Bulgular	69
Tablo 4. 11. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeri	70
Tablo 4. 12. Algılanan Ekonomik Duruma Göre Lise Öğrencilerinin Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu	72
Tablo 4. 13. Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular	73
Tablo 4.14. Lise Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Oranlarına Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu	74
Tablo 4.15. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu	76
Tablo 4.16. Lise Öğrencilerinin Yetiştikleri Sosyo-kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu	78
Tablo 4. 17. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması	79

Tablo 4. 18. Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Doyumları İle İlgili t Testine İlişkin Bulgular	80
Tablo 4. 19. Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu	80
Tablo 4.20. Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Kruskal Wallis H Tablosu	81
Tablo 4.21. Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Kruskal Wallis H Tablosu	82
Tablo 4. 23. Lise Öğrencilerinin Babalarının Hayatta Olup Olmamasına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İle İlgili Bulgular	83
Tablo 4.24. Anne-Babalarının Birlikte ya da Ayrı Oluşuna Göre Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular	84
Tablo 4. 25. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular	84
Tablo 4. 26. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular	85
Tablo 4. 27. Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İle İlgili Bulgular	86
Tablo 4. 428. Lise Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Oranlarına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İlgili ANOVA Tablosu	87
Tablo 4. 29. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular	88
Tablo 4. 30. Lise Öğrencilerinin Yetiştği Sosyo-Kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İle İlgili ANOVA Tablosu	88

KISALTMALAR DİZİNİ

İDÖ	: İnsani Değerler Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYS	: Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı
YDÖ	: Yaşam Doyumu Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi, kişilik gelişimi tamamlanmaya çalışıldığı için kimlik karmaşasında gel-gitlerin yoğun yaşandığı, beden imgesinin önemli olduğu ve çocukluk döneminde öğrenilen doğrularla yetişkinlik döneminde oluşması beklenen değer yargılarının karmaşasında sıkışmış zorlu bir dönem olduğundan, şimdiye kadar birçok araştırmaya ilham kaynağı olmuş bir gelişim dönemidir. Dönemin biyolojik değişiminin yanı sıra ruhsal değişimlere de açık oluşu birçok bilim tarafından araştırma konusu olmaya değer görülmüştür. Gelişim uzmanları ise ergenlik dönemini gelişim özelliklerine göre bölümlere ayırarak ele almaktadırlar (Geçtan, 1997). Bu gelişim bölümleri içerisinde lise döneminden önceki süreçte başlayan soyut düşünme basamağı, bu dönemde daha üst aşamaya taşınır. Genç, bu dönemde yaşam ve ölüm kavramlarına daha mantıklı anlamlar yükler. Ergenler bu süreçte yaşamı sorgulama, ideoloji belirleme, dünya görüşü benimseme, bir gruba ait olma gibi arayışlara girer. Yaşamın anlamının sorgulandığı bu süreçte aile, okul gibi sosyal çevreler bireyin bu dönemi kendi içinde sorunsuz atlatmasını beklerken çevreye uyumunun da istendik yönde olmasını isterler. Bireyin sosyal uyumu, kendi içsel dünyasında oluşturduğu yaşam amaçlarının uygulanabilirliği açısından ihtiyaçlarına göre belirlenmiş olması kadar önemlidir. Ergenin kendisine ve çevresine uygun yaşam amacı belirlemesi mutluluğunu, yaşam doyumunu artırmaktadır (Lyubomirsky, 2001: 241).

Yaşam doyumunu ise bireyin kendisi ile ilgili kriterliyle mevcut yaşam koşullarının değerlendirmesini ve bundan duyduğu memnuniyeti ifade eder (Deniz, 2006; Pavot ve Diener, 1993). En genel ifadeyle yaşam doyumunu; geçmişten memnuniyeti, gelecekte olumlu beklentiye ve şimdiki memnuniyet düzeyini tanımlar. Yani hayatın tamamını kapsar. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ergenlik döneminde yaşam doyumunu etkileyen birçok faktörün bulunduğu düşünülmektedir. Örneğin; bireylerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde cinsiyet, ırk, gelir düzeyi gibi sosyo-demografik değişkenlerin etkisinin yanı sıra kişisel eğilimler ve ilişkiler gibi insan psikolojisi ile yakından ilgili olan değişkenlerin de etkisinin olduğu söylenmektedir (Myers ve Diener, 1995).

Bu dönemde yaşam doyumunun önemli bir psikolojik etkiye sahip olduğuna inanılmaktadır (Leung ve Leung, 1992). Yaşamın sorgulandığı ve bedeniyle de barışık olmayan bir ergen mevcut yaşamından memnun olmadığı takdirde bu süreçte zorluklar yaşayacaktır. Bunun sonucunda negatif yaşam doyumu belirtileri olan düşük yaşam doyumu, gelişigüzel cinsel hayat, alkol, madde kullanımı gibi zararlı alışkanlıklara sahip olma davranışları sergileme vb. ihtimali yüksektir. Bunun tam tersi olarak yüksek yaşam doyumuna ulaşmış ergenler ise daha az stresli durumlar yaşarken daha pozitif bir yaşam doyumuna sahiptirler (Yiğit, 2010).

Bu dönemde birtakım riskli davranışlara yönelimin artması durumu ergenlerde yaşam doyumunu daha da önemli hale getirmektedir. Pozitif yaşam doyumuna ulaşmak için ise sahip olunan maddi kaynakların yanı sıra manevi kaynakların da katkısı büyüktür. Bu kaynakların yaşama ilişkin amaçların belirlenmesinde temel unsurlar olduğu belirtilmektedir.

Ülkemizde bir çocuğun zorunlu eğitim çağı incelendiğinde ise ilköğretimde okuma-yazma ve temel akademik beceriler elde etme çabası, ortaokulda iyi bir liseye kayıt yaptırabilme hakkı kazanma hedefi, hem öğrenci ve velinin hem de eğitimcinin akademik beceri kazanma - kazandırma isteği, lisede ise bir üst aşama olan yükseköğretime yerleşme amacı bulunmaktadır. Bu durum daha fazla alan sorusu çözme, müfredattaki konuya hâkim olma, başka bir deyişle sınavlara hazırlama sürecini çok iyi değerlendirme temel hedefleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak iyi insan yetiştirmek için sadece akademik başarının yeterli olmayacağının farkında olan aile, eğitimci ve akademisyenler, mutlu, yaşam doyumu yüksek, idaeleri olan, sorgulayan ve amaçları olan bireyler yetiştirme hedefini de taşımalıdır (MEB Değerler Eğitimi Yönergesi, 2013).

Bu yüzden ergenin yaşam doyumunu sağlayan akademik başarının yanı sıra hayattaki yaşam biçimini, tercihlerini belirleyen, değerlendirmelerini oluşturan, sosyal hayatına yön veren değerlerin de artırabileceği belirtilmektedir (Doğanay, 2006).

Değer ise bir toplumun varlığını koruyan, toplumu oluşturan çoğunluk tarafından benimsenmiş ortak davranış tarzlarını oluşturan; kaynak olarak eğitim, sosyal, ekonomik, dinsel, ahlaki, psikolojik gibi değişik sistemlerden esinlenen bir davranış biçimidir (Taşpınar, 2009). Değerlerin verilmesindeki amaç, bireyin kişilik ve ahlak gelişimine

katkıda bulunmak ve böylelikle kişisel tercihlerine, sınırlarına, kriterlerine yardımcı olmak hem de topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır.

Ergenlik dönemindeki bireyin akran çevresinden etkilenmesinin had safhada oluşu, okuduğu lise türü ve sosyal çevresi ve daha birçok faktörün bireyin değer tercihi ve yaşam doyumuna etki yapma ihtimali ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi çalışma konusu yapmıştır. Bu sebeple çalışmada değer tercihi ve yaşam doyumunu etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Lise öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenirken öğrencilerin değer tercihi ve yaşam doyumunu etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Liseye devam eden öğrencilerin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki var mıdır?

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinde genel çerçevesi çizilen problem durumuna aşağıdaki sorularla cevap aranmaktadır.

1. Lise öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasında ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin değer tercihlerinin yaşam doyumunu yordama gücü nedir?
3. Lise öğrencilerinin cinsiyete, okul türleri, eğitim kademelerine, anne- babanın eğitim durumuna, annenin hayatta olmasına, babanın hayatta olmasına, anne-babanın birlikte olmasına, kardeş sayısına, ailenin ekonomik durumuna, okul öncesi eğitime, günlük televizyon izleme oranlarına, günlük internet kullanma oranlarına, yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin nüfus yoğunluğuna göre değer tercihleri açısından fark var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin cinsiyetine, okul türlerine, eğitim kademelerine, anne- babanın eğitim durumuna, annenin hayatta olmasına, babanın hayatta olmasına, anne-babanın birlikte olmasına, kardeş sayısına, ailenin ekonomik durumuna, okul

öncesi eğitime, günlük televizyon izleme oranlarına, günlük internet kullanma oranlarına, yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin nüfus yoğunluğuna göre yaşam doyumu arasında fark var mıdır?

1.3. Hipotezler

Araştırmanın yukarıda ifade edilen problem ve alt problemleri doğrultusunda saptanan denenceler şunlardır:

- 1 Lise öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- 2 Lise öğrencilerinin değer tercihleri yaşam doyumunu yordayabilmektedir.
- 3 Lise öğrencilerinin değer tercihleri cinsiyete, okul türleri, eğitim kademelerine, anne- babanın eğitim durumuna, annenin hayatta olmasına, babanın hayatta olmasına, anne- babanın birlikte olmasına, kardeş sayısına, ailenin ekonomik durumuna, okul öncesi eğitime, günlük televizyon izleme oranlarına, günlük internet kullanma oranlarına, yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin nüfus yoğunluğuna göre değişmektedir.
- 4 Lise öğrencilerinin yaşam doyumları cinsiyete, okul türleri, eğitim kademelerine, anne- babanın eğitim durumuna, annenin hayatta olmasına, babanın hayatta olmasına, anne- babanın birlikte olmasına, kardeş sayısına, ailenin ekonomik durumuna, okul öncesi eğitime, günlük televizyon izleme oranlarına, günlük internet kullanma oranlarına, yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin nüfus yoğunluğuna göre değişmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) istenilen bilgileri toplamaya elverişli olup, geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine sahiptir.
2. Çalışmaya katılan öğrenciler veri toplama aracını içtenlikle ve doğru olarak cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Kayseri ili Develi ilçesinde bulunan Develi Anadolu Lisesi, Ayşe Yahya Fatma Kocatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Develi Anadolu İmam Hatip Lisesi, Develi Necmiye Mustafa Maşlak Sağlık Meslek Lisesi, Develi Muammer Kocatürk Endüstri Meslek Lisesi ve Ayhan Yıldırım Anadolu Lisesi'ne devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde eğitim ve öğretim gören, araştırmanın yapıldığı gün okulda bulunan 1155 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin değer eğilimleri ve yaşam doyumları ile ilgili veriler İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin insani değer anlayışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada değer tercihleri ve yaşam doyumları üzerinde cinsiyetin, sosyo-ekonomik düzeyin, anne-babanın hayatta ve birlikte olmasının, anne-babanın eğitim düzeyinin, lise türünün, öğrenim görülen kademenin, kardeş sayısının, alınan okul öncesi eğitimin, günlük TV ve internet kullanımının ve yetiştiği sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğünün etkileri incelenmeye çalışılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “değerler”, “değerler eğitimi” ve “yaşam doyumu” ile ilgili kuramsal bilgilere ve yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Değerler ve Alan-Kavram İlişkisi

İnsanın zihinsel süreçleri ve davranışı karmaşık ve dinamik bir yapı olarak İlkçağdan beri merak edilen bir alan ve çeşitli disiplinlerin ilgi odağı olmuştur. 19. yüzyılın sonlarına doğru Modern Psikoloji bilimi gelişmiş, buna bağlı olarak zihinsel süreçler ve davranışlar bilimsel yaklaşımla ele alınmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda, zihinsel süreçler ve davranış üzerinde etkili birçok etmene rastlanmıştır. Günümüze kadar incelenen pek çok etmen içinde, zihinsel süreçler ve davranış üzerinde, değer ve kişilik özelliklerinin etkisinin olması araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu sebeple değer olgusu felsefe, sosyoloji ve psikoloji vb. insani bilimlerin ortak konusu olarak ele alınmaktadır (Çalışkur, 2010).

Değer kavramının tanımının güçleşmesi, kavramın çok değişik disiplinlere girmiş olması ile açıklanabilmektedir (Dilmaç ve Ekşi, 2008). Birçok araştırmaya konu olan değer kavramı üzerinde insanla ilişkili her alanda yer aldığı için kabul görmüş net bir tanım yapılamamıştır.

Değer tanımlarına baktığımızda birçok alanla ilişkili olduğu görülmektedir. Bacanlı’ya (2002) göre, değer kavramının değerlendirilmesi ve tanımı hemen hemen her bilimsel disiplin ya da bilim dalı tarafından yapılmıştır.

Platon tarafından, M.Ö.4.yüzyılda ilk olarak ‘Değer nedir?’ sorusu sorulup yanıt arama çabasına girilerek felsefenin en eski çalışma konularından biri oluşmuştur (Rokeach, 1973).

Anlam bakımından değerli olmak, güçlü olmak ifadelerini taşıyan değer kavramı 1918’de Znaniecki tarafından, Latince “*valere*” sözcüğünden türetilmiş ve sosyal bilimler

alanında da anılmaya başlamıştır bir kavramdır.

Psikoloji alanında ise değer kavramı felsefeden daha farklı olarak ele alınmıştır. Psikolojide değerın önemi, objektif olarak belirlenen kurallara dayanmaktan ziyade, insan davranışlarına ilişkin yol göstericisi olma durumuna göre değer kazanır. Bir bakıma psikoloji açısından değer kavramı değerlendirildiğinde sadece bir inanç olarak ele düşünülebilir (Güngör, 1993).

Değer sözcüğü en genel anlamda bir şeyin önemini belirlemek için kullanılan soyut kriter veya bir şeyin sahip olduğı kıymet, yüksek ve yararlı nitelik denilebilir (Arslan ve Yaşar, 2003). Dilmaç'a (1999) göre, değer ise bir insanın diğeri insanların özelliklerini, istek ve niyetlerini, yaptıkları davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir.

Strickland (1978), değerlerin bireylerin gereksinimleri veya amaçlarıyla ilgili kabul edilen veya tercih edilen davranışları tanımlayan inançlar olduğunu belirtmektedir (Özgüven, 2011).

Şirin'e (1983) göre, değerler; istenilen, faydalı bulunan ve hoşı giden şeyleri gösteren ölçütler olmakla beraber herhangi bir durum veya şarta bağılı kalmaksızın yer almaktadır. Bir varlığın sosyolojik, psikolojik, estetik ve ahlaki açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da faydalı davranışlar onun niteliğini oluşturur.

Değerler, insanların değerli kıldığı ve elde etmek için çabaladıkları, ulaşmaya şiddetle istek duyduğu şeylerdir. Bunların bazıları servet, mal, mülk, sıhhat gibi de şeyler olabileceğı gibi, Allah sevgisi, huzur, mutluluk, vatan sevgisi ve özgürlük gibi tamamen manevî değerlerden de oluşabilir (Dilmaç, 1999).

Uysal (2003) ise; değer kavramını hâlihazırda değerli olan, insanın değerini koruyup değer artıran şey olarak tanımlamaktadır. Rokeach Değerler hakkında birçok sistemli araştırma yaparak değer tanımını kalıcı bir inanç olarak yapmıştır (Akbaş, 2004).

İnsan yaşamına yön veren temel ilkelerin toplamı olarak kabul edilen değer kavramı, zihinsel süreçlerde önemli bir etkiye sahipken, kişisel ve sosyal etkileşimlerde ise olmazsa olmaz bir öneme sahiptir. İnsan, biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak dünyayı tanımlayıp, yorumladığında ve hatta atıfta bulunduğunda, yargılamada bulunduğunda öznel algılarını kullanır. İşte bu öznel algıları şekillendiren, bir insanın algısını diğeriinden farklı kılan önemli bir etmen olarak değerleri sayabiliriz. Bunun yanı sıra insan gelişirken,

yaşadığı sosyal çevrede kabul edilen değerler, normlar, gelenek, inanç ve beklenti gibi sosyal bileşenleri öğrenir ve toplumda kabul edilebilirliğinin yükselmesi için de bunlara uygun davranması gerektiğini bilir (Çalışkur, 2010). Değerler bireyin sosyal uyumunu da sağlamaktadır.

Birçok sosyal bilimci insan davranışlarını açıklama konusunda değerleri çok önemli bir yere oturtmuştur. Bu da değerler kavramının sosyal bilimler alanında her daim ilgi çeken bir konu olarak kalmasını sağlamıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değer, dünyamızdaki idrak, duygu ve bilgilerimizin sentezi olarak inançlarımızı oluşturur. Ancak değer kavramı, inancın sadece özgül bir şekli olmamakla birlikte inançtan daha da yukarıda bir zihinsel faaliyettir. Değer sadece tek bir inançtan ziyade, sistematik olarak bir araya getirilmiş bir grup inanç bileşimi ya da inançların toplamıdır. Değerler, beğenilip istenilen, yararlı bulunan şeylerin kıstasları olmakla beraber durum ve şartlara bağlı kalmazlar. Bir varlığın niteliğini ise sosyal, ahlaki, estetik veya psikolojik gibi birçok alan açısından taşıdığı düşünülen yüksek ya da faydalı davranışlar beliler (Güngör, 1993).

Değerlerin ahlâkla bağlantısı ise toplumsallık ve pratikle ilişkisine bağlıdır. Çünkü bir şeyin iyi ya da kötü oluşuna dair yargı ahlak kavramında kendini gösterir (Güngör, 1998). Değerlerin temellerinin psikolojik, sosyolojik ve felsefi alanlarına dayandığı birçok sınıflamada mevcut olduğu görülür (Sarı, 2005).

Felsefî düşünce tarihinde değer kavramından birçok şeyin anlaşılması mümkündür. Değer kavramı, soyut ve genel bir kavram ismi olduğundan, bu kavram kullananların kafasında netleşmeden yer aldı ve genellikle farklı anlamları dile getirmek için kullanılabildiğinden kavrama farkında olmadan farklı anlamlar da yüklenmiştir. Felsefede genel olarak değerlendirildiğinde, değer kavramı karşımıza değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak çıkar (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Felsefe alanı gibi sosyoloji alanında da değer kavramı kullanılmıştır. Sosyologların da tartışma konularının başında değer kavramı yer almaktadır. Pozitivist sosyoloji okullarının etkisi sonucu birtakım sosyologlar değerleri uzunca bir süre incelemekten kaçınmışlardır. Sosyologlara göre değerler, hiçbir sosyal gerçeğe, kritere sahip değildirler ve bu yüzden bilimsel olarak ele alınamazlar. Ancak öznel ve ahlaki ölçütlerle incelenebilmeleri mümkündür. Fakat bilhassa Weber'in “verstehende” yani anlayıcı

sosyolojisinin ve post-testan ahlaki tezi tesiriyle değerlerin önemli bilimsel analiz ve incelemeye tabi tutulabileceği böylelikle bir sosyal olgu olarak görülebileceği üzerinde durulmuştur. Toplumsal değer araştırmalarına bakıldığında son 10-15 yıldır yapılmış çalışmalarda değer konusunu sosyolojinin önemli bir inceleme alanı haline dönüştüğü görülmüştür (Özensel, 2003).

Krech'e (1983) göre, değerlerin kişisellikten ziyade toplumun ortak malı olduğunu söyleyebiliriz. Gerçekten de tutumlar incelendiğinde, her tutumun peşi sıra bulunan çok yönlü inanç sisteminin toplumdan referans aldığı görülmektedir. Klâsik sosyolojide değerlerin kişisel ihtiyaç ve eylemden doğup kurumsallaşmalara uzanan bir süreç sonunda, etkileşim ortamında ortaya çıktığı anlayışı vardı (Kösemihal, 1955). Değerlerin ilgili olduğu insan topluluğunun özelliğine göre sınıflanması, Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998), tarafından yapılmış ve bunlar ailevî, toplumsal ve bireysel değerler olarak adlandırmışlardır.

Değer kavramı, bir sosyal grup veya toplumun sahip olduğu üyelerin çoğunluğunca doğru ve zorunlu olduğu kabul edilen, toplumun varlığı, birliği, işleyiş ve sürekliliğini sağlamak ve devam ettirmek için oluşturulan ortak amaç, düşünce, temel ahlâki ilkeler ya da birey veya grubun tercihleriyle benimsenen davranışlarını oluşturan inançlar olarak kabul edilir (Turan ve Aktan, 2008).

Değerler, sosyal hayat adına ölçütlerdir. Değerler, bir davranış biçimini diğerine tercih etme rolü de üstlenmektedir. Değerler davranışların hem kaynaklarını oluşturur hem de davranışların kriterlerini de belirler. Aynı zamanda değer belirli bir davranış meydana getirmede etkin olurken davranışın nasıl olduğu konusuna da karar vermektedir (Sarı, 2005).

Fitcher'e (1990) göre, değer; içinde bulunulan toplumun veya grubun, kişilerin, davranış kalıplarının, amaçların ve buna benzer sosyo-kültürel şeylerin önemlerini belirlemeyi sağlayan ölçütlerdir. Bununla birlikte değerler, örgüt içinde çalışanların davranışlarını anlamada da anahtar rol üstlenirler (Demir, 2005). Jorgessen ve Ryan'e (2004) göre ise değer, birey veya gruplarca sahip olunan içselleştirilmiş davranış ilkeleri veya inançlarına verilen addır.

Psikolojik açıdan değerler, kişiliğin oluşumunda motive edici öğelerin merkezinde yer alır. Psikologlar değerleri, bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlarken

genellikle erken yaşlarda gelişimsel süreçler aracılığıyla kazanıldığına dikkat çekerler (Sağnak, 2004).

Doğan'a (2004) göre, değerler, davranışlarımıza yol gösterici rol üstlenirken yargılarımızı, eylemlerimizi, kısa süreli hedeflerimizi daha üst hedeflere, seviyelere taşımaya yardımcı olarak nasıl olmamız, nasıl davranmamız gerektiğini bize bildirirler.

Değerler, Boeree'a (2006) göre, bireyin kişiliğinde yer alıp onu diğer insanlardan farklı kılmaya yarayan şeylerdir.

Değer kavramı kişi bazında düşünüldüğünde bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında belirleyici bir unsur olmanın yanı sıra toplumsal açıdan düşünüldüğünde ise bütünselliğin ayrılmaz bir ögesi olduğu söylenebilir (Durmuş, 1996). Aynı zamanda değerlerin motive edici güçlerinden de bahsetmek mümkündür. Rohan (2000), değer kavramını kişilerin hayatına yön veren ilke ve kurallar olarak görmesinin yanı sıra onları yaşamda güdeleyen amaçları temsil eden birer simge olduğunu savunur.

Grupların seçtikleri değerler ise hem kendi kimliklerini tanımlama, etkinliklerini ve hedeflerini değerlendirmeye yararken aynı zamanda başka grupların amaçlarını ve yargılarını değerlendirme ölçütleridirler (Hökelekli, 2013).

İnsan tüm eylemlerini seçerken özgür iradeye sahiptir. Ve bu eylemlerini ifade ederken bir ölçüt kullanmak zorunda olan insan için değerler seçim ölçütü olarak kullanılabilir. Seçimlerinde değerlere göre yargıda bulunabilir (Yılmaz, 2002).

Değerler en genel ifade edilirken bireyin dünya görüşü, insanı değerlendirme biçimi, şimdi ve gelecek üzerine düşünüş gibi hususlarda somutlaştırılırsa ve bu yapılan somutlaştırma tutarlı ve işe yarar olur ise önem teşkil eder (Erinç, 1995). Değer kavramının ahlaki tanımlamasında ise, ahlakın ve dinin anahtarı olduğu ifade edilmiştir (Nesbitt ve Henderson, 2003).

Tanımlar dikkate alınıp incelendiğinde araştırmacıların farklı tanımlamalar yapmalarına rağmen bazı ortak noktalarda birleştikleri görülmektedir. Bu ortak noktaları Schwartz ve Bilsky incelemiş ve değer kavramının tanımlamasını yapmışlardır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

- "Değerler, inançtır. Bununla birlikte tümüyle objektif, duygulardan arınık fikir özelliği taşımazlar; faaliyet elde ettiklerinde duygularla tümleşiktirler".

- “Değerler, hem bireyin amaçları (eşitlik gibi) hem de bu amaçlara ulaştıran davranış kalıplarıyla (yardımseverlik gibi) alakalıdır”,

- “Değerler, kişisel davranış ve durumların üzerinde konumlandırılmalıdır. Örneğin itaatkârlık değerine bakıldığında, okulda ya da işte, tanımadığımız kişiler de dahil tüm sosyal çevrede olan ilişkilerimizin tamamında geçerlidir”.

- “Değerler, işlevsel olarak insanların, davranışların ve yaşanan olayların seçilmesine ya da değişimine yön veren standart şeylerdir”.

- “Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değer kümesi, değer önceliklerini belirleyen sistemi meydana getirir. Söz konusu sistemle birlikte bireyler ve kültürler sergiledikleri öncelikleri tanımlayabilirler. Buna ilaveten bu değer önceliklerinin değişime açık yapıda oldukları bilinmektedir; bu değişimin amacı zamanla ortaya çıkan ihtiyaçları karşılama olmaktadır”.

Çalışkur’a (2010) göre, değerlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, değerlerle birlikte etkin olduğu düşünülen birtakım kavramların da giderek daha fazla gündeme geldiğinden söz edilebilir. Kaynaklarda inanç, norm, tutum, ihtiyaç ve güdülenme gibi kavramlara sıklıkla rastlanmaktadır.

Rokeach (1973), değerlerin de genel olarak inanç sistemi içinde merkezi bir yere sahip olduğunu kabul etmiş, değerlerin spesifik inançlardan daha soyut olduğunu ve bir insanın nasıl davranıp davranmaması gerektiğini belirlemede rol aldığını belirtmektedir. Rokeach, değerlerin obje ve durumları aşarken, insanın taşıdığı davranışın arzu edilen veya arzu edilmeyen davranış kalıplarını ve sonuçları ifade ettiğini belirtmektedir. Değerlerle inançların özdeş olması konusunda ise bazı zıt fikirler de öne sürülmektedir. Feather, Rokeach'ın değerlerle inançların kavramsal olarak eşitlemesini eleştirmiş ve Rokeach'ın, inançların belirli bir senaryo veya durumla bağlantılı olmadığı iddiasına katılmamıştır. Değerlerin tarafsız olmadığını ve bir duygusal derece taşıdığını belirtmiştir. Feather, Rokeach'ın inançlar sınıflamasında değerlerin, geleneksel veya yasaklayıcı değerlerden çok tasviri veya değerlendirici inançlar sınıfına yakın olduğunu belirtmektedir; ayrıca değerlendirici veya geleneksel değerler arasında keskin bir ayrım bulunmadığını benimsemişti. Buna göre inançlarla değerleri iç içe düşünülmesini doğru bulan ve düşünülmesini doğru bulmayan araştırmacılar bulunmaktadır.

Birtakım araştırmacılar, değer ve norm kavramlarının ilişkisini de ele alarak

benzerlik ve farkları üzerinden tanımlamaya çalışmıştır. Değerler soyut olarak insan zihninde yer tutarken, normlar hayatın bizzat içinde yer alıp sosyal ilişkilerin nasıl gerçekleşeceğini belirleyen yazılı olmayan kurallardır. Değerler insan zihninde bulunurken normların toplumun tamamında belirgin olarak yer aldığı söylenebilmektedir (Çalışkur, 2010).

Değer kavramıyla birlikte sıklıkla görülen bir başka kavram da erdem ve fazilettir. Tüm insanlığı ilgilendiren, nesnel, karşılaştırma olanağına sahip ve yargılanabilir bir anlama sahip erdem ve fazilet kavramlarına göre değer kavramı öznelidir. Ayrıca erdem ve faziletten farklı diğer özellikler de değer ahlaki ilkeleri değerlendirirken gelenek ve göreneğe bağlaması, grup, toplum ya da birey tarafından herhangi bir sebebe bağlı olarak veya olmayarak tercih edilebilme şansı olması, tarafsız ve yargılanamaz olmasıdır (Arslan ve Yaşar,2003).

2.1.1. Değer – ahlak ilişkisi

Ahlak biliminin konusunu insan davranışları ve yargıları oluşturur. Ancak insanın tüm davranışları değil, toplum içinde uyması gereken kurallara uygun bilinçli, iradeli, iyi veya kötü olarak değerlendirilebilecek davranışlarıdır (Aydın, 2008: 20).

Kulaksızozğlu'na (2006), göre ahlak ilkeleri düşünüldüğünde adalet ve eşitlik kavramları ile zıt düşmeyen, adaletli olan insanların üzerinde ortak olarak birleşebilecekleri genel soyut ilkeler olduğu söylenebilir.

Psikolojide değer ve ahlak kavramları genellikle ayrı ayrı incelenmiş, bu iki kavramın birbirine anlamsal yakınlığı sebebiyle bütünleştiği de yaygın bir görüştür. İnsanın gelişim sürecinde değerlerin gelişimi, ahlakın gelişiminden soyutlanamaz; ancak kapsam bakımından ahlak, kişisel yönü değer gibi herkesin kendine özgü bir bileşimden oluşmasına karşın daha ziyade sosyal ve normatif olması yönüyle değerlerden ayrılır. Değer ise bugünkü ele alınış biçimine bakıldığında, sosyal yanı bulunmakla birlikte, ahlakın tersi olarak kişiye özgü bileşimi, herkesin kendine has yanı daha ağır basan bir kavramdır (Çalışkur, 2010).

Ahlak gelişimi çocukların doğru ve yanlış öğrenmeleri ve kendi eylemlerinde seçimde bulunmalarına rehberlik eder (Onur, 2006). Venkataiah'a (2007) göre, ahlaki

değerler bireyin kişiliğine ve bireyin doğru ve yanlış algısına göre değişir.

Çalışkur'a (2010) göre, Freud ve devamındaki psikanalist ekol psikoloji ve ahlak kavramlarını ayrı ayrı ele aldıklarından, ahlaki düşüncenin gelişimine katkı sağlasa da değerler konusuna biraz daha mesafeli yaklaştıklarından bu durum psikolojinin gelişimini olumsuz etkilemiştir. Ancak bu eğilime Jung istisna olarak gösterilebilir. Jung psikoloji ve psikoterapiyi ele alırken felsefe ve ahlaki sorunlarla bağlantılı ele almışsa da bu görüşler Freud tepki sınırından öteye geçememiş, felsefe temelli psikolojiye dönüşmemiştir. Fromm'a göre ise psikanaliz insan hakkındaki bilgi sınırını genişletmekle birlikte insanın nasıl yaşaması gerektiğiyle ilgili bilgi vermez.

Ahlaki gelişimde değerleri açıklamak ve değerleri ve becerileri öğrenmek adına var olan gelişim dönemlerine odaklanılır. Birtakım eğitsel kavramlar farklı felsefi akımlarda yer almış ve bunlara farklı anlamlar verilmiştir. Ahlaki gelişim değerler üzerine düşünme ve değerler hakkında yorum yapma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu da öğrenciler için değerlerin hâlihazırda oluşturulmuş olduklarını buna göre insanların tercih yapabileceklerini gösterir (Veugelers,2000, Akt.: Ulusoy, K., Dilmaç, B. 2012).

Kohlberg'e göre ahlak gelişimi, ahlaki eylemden çok ahlaki yargının gelişimine bakılarak açıklanabilir. Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerini üç temel başlık altında altı evrede toplayabiliriz. Her düzey, bireyin kendi benliği ile toplumun koyduğu kurallar ve toplumun beklentileri arasındaki farklı ilişkiyi yansıtmaktadır. Ayrıca Kohlberg, bütün bireylerin kültür farklılığına bakılmaksızın ahlaki gelişim kavramlarına bağlı kalarak aynı akıl yürütme evrelerinden geçtiğini savunur (Onur,2006).

Tablo 2.1.

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri Tablosu

Gelenek Öncesi Düzeydir	Düzeğin birinci evresini oluşturur. İtaat ve Ceza Evre olarak adlandırılır.	Bu evrede doğru veya yanlış algısının yerleştiği söylemez. Detaysız, tek tip ve yüzeysel bir düşünüş söz konusudur. Karar verilirken olgu ve olayların sonuçlarına göre verilir.	Bu evreyi daha çok çocuklar simgeler. Davranışlarda baskın olan id'dir. Bu dönemde işlem öncesi dönemin sembolik evresinde bulunan tipik özellikler görülür.
-------------------------	---	--	--

Tablo 2.1. (Devamı)

Gelenek Öncesi Düzeydir	Düzeğin ikinci evresini oluşturur. Saf Çıkarıcı Evre olarak adlandırılır.	Bu evrede doğru veya yanlışın belirlenmesi kendi çıkarına uygunluğuna göre belirlenir. Karşılıklı ilişki hayattaki her şeyin belirleyicisidir.	Bu evreyi daha çok çocuklar simgeler. Ancak İd'de azalmalar oluşmuştur. Buna rağmen sosyal benlik tam anlamıyla gelişmemiştir. Bu dönemde işlem öncesi dönemin sezgisel işlem evresinde bulunan tipik özellikler görülür.
Geleneksel Düzeydir	Düzeğin üçüncü evresini oluşturur. İyi Çocuk Eğilimi Evresi olarak adlandırılır.	Kişi bu evrede kişisel ahlaki değer yargıları geliştirilirken genel olarak hareketler topluma ve kültürel beklentilere uygundur.	Bu evreyi daha çok çocuklar ve yetişkinler simgeler. Davranışlarda baskın olan Süper ego 'dur. Bu dönemde somut işlemler döneminde bulunan tipik özellikler görülür.
	Düzeğin dördüncü evresini oluşturur. Kanun ve Düzen Evresi olarak adlandırılır.	Kişi bu evrede ahlaki değer yargıları geliştirir ancak bu değerler yazılı ve yazılı olmayan kurallara dayandırılmıştır.	Bu evreyi daha çok yetişkinler simgeler. Davranışları yazılı ve yazılı olmayan kural ve normlar belirler. Bu dönemde somut işlemler döneminde bulunan tipik özellikler görülür.
Gelenek Sonrası Düzeydir	Düzeğin beşinci evresini oluşturur. Toplumsal Sözleşme Evresi olarak adlandırılır.	Ahlaki değer yargılarının temelinde kişi toplumsal ve kültürel dokunun bir parçası olduğundan değerlidir anlayışı vardır. Yasa, norm ve kurallar önemli olsa dahi insanın üstünde değildir anlayışı hâkimdir.	Bu evreyi daha çok yetişkinler simgeler. İnsanın toplumsal bir varlık olduğundan yasalar insanların ihtiyaçlarına göre değiştirilebilmelidir. Bu dönemde soyut İşlemler döneminde bulunan tipik özellikler görülürken ego gelişmiştir.
	Düzeğin altıncı evresini oluşturur. Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi olarak adlandırılır.	İnsan hiçbir kural ve ön koşula bakılmaksızın değerli kabul edilir. Bu şekilde anlayışına sahip olan bireylerin yasa ve normlara da ihtiyacı kalmamıştır.	Bu evreyi daha çok yetişkinler simgeler. Dönemde soyut işlemler dönemi özellikleri görülürken ego son derece gelişmiştir. Ana düşünüş biçimi bilimsel düşünme biçimidir.

Kaynak: (Eggen ve Kauchak, 2001; Akt.: Yapıcı ve Yapıcı, 2005)

Ahlakın bir işlevi de diğer insanlarla olan ilişkilerin, diğer insanlara karşı görevlerin değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu şekilde kendi egolarını aşmalarına da yardımcı olur. Değerler eğitime yapılmış en önemli hizmetlerden biri de ahlaki eğitimin verilmesidir. Değerlerin sınıflamasına bakıldığında sınıflama içinde ahlaki değerlerin de önemli bir yeri olduğu görülür. Bireylerin ahlaki değerlerinin insanların sevgi ve saygı içinde hayatını devam ettirmesinde toplumun güvenli ve düzenli olmasında önemli rolü vardır. Ayrıca manevi yönü güçlü olan bir insanın aynı zamanda ahlaki bir hayata sahip olma ihtimalinin yüksek olduğunu söylemek güç değildir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer ve ahlâk eğitimi ise bilişsel alana yönelik derslerden ayrılarak genel olarak duyuşsal alana hitap eder ve sonucunda öğrencilerde tutum değişikliğini hedefler. Tutum değişikliğinin gerçekleşmesi için öğrencinin, öncelikle kendisine verilen bilgileri içselleştirmesi gerektirir. Bu da bilgiyi kabullenme, kendine mal etme ve sahiplenme süreçlerini kapsar (Yılmaz,2003).

Ahlaki eğitim, sosyal ve kişisel sorumluluk için gereken ahlaki özelliklerin yanı sıra iyi karakter gelişimini de içeren stratejik bir öğretimdir (Campau, 1998; Akt.: Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

2.1.2. Değer - gelişim ilişkisi

Değerler insanın bütünsel gelişimine rehberlik eden temel kurallardır (Venkataiah, 2007).

Freud ahlakı insanın cinsellik ve saldırganlık içgüdülerinin toplumun baskısı sonucu denetlenmesi olarak kabul eder. Buna bağlı olarak gelişim dönemlerine göre Psikanalitik Kuram ahlaki gelişimi, fallik dönemde (3-6 yaş arası) çocuk ebeveyn ilişkilerinde oluşan Oedipus Kompleksi'nin çözülmesi ve çocuğun kendi cinsinden olan ebeveyniyle özdeşleşmesiyle sonuçlanan süreçle açıklar. Psikanalitik Kurama göre, bu dönem öncesinde çocukta ahlak anlayışından söz etmek mümkün değildir, çocuk sadece haz duyduğu davranışlara yönelir. Çocuğun ebeveynin değerlerini, iyi, doğru olanı, sosyal kuralları, bu dönemde özdeşleşmeyle içselleştirebildiği sürece alır. Freud, süperegonun aynı zamanda gelişim sürecinde ebeveyn yerine geçen kişilerden (öğretmen, ideal model olarak seçilen kişiler gibi) de etkilendiğini de belirtir. Psikanalistlere göre; çocuğun bu dönemde ahlak gelişimi ancak hemcinsi olan ebeveyniyle özdeşleşme süreciyle başlar

(Çalışkur, 2010).

Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre ahlaklı davranışın zihinsel gelişme ve yaşla olgunlaştığını savunurlar. Bilişselcilerden Kohlberg ise ahlaki bakımdan gelişimi incelemek adına bir grup deneğe çelişkiye düşecekleri belirli durumlar içeren kısa bir hikâye sunmuştur (Kulaksızoğlu,2006).

Piaget, çocuklarda ahlaki yargı ve davranışları değerlendirirken iki temel nokta üzerinde durur: Birincisi çocuğun sosyal kurallara saygı duymasıyken ikincisi ise adalet arayışıdır. Bilişsel gelişimle bu iki temel noktayı açıklamaya çalışmıştır. Piaget, çocukların ahlaki gelişim düzeylerini oyun sırasındaki davranışlarını inceleyerek analiz etmiş ve çocuklarda genel ahlaki gelişim aşamalarını belirlemiştir. Bu aşamalar:

Birinci Aşama (0-3 yaş): 3 yaşına kadarki dönemde çocuk oyunu kurallardan uzak bir biçimde oynamaktadır.

İkinci Aşama (3-5 yaş): Bu dönemde çocukların oyunları sosyallikten uzak olup kendi ben'lerine dönüktür. Ancak çocuklar kendilerinden büyük çocukların oyun sırasındaki davranışlarını gözlemleyebilir taklit yoluyla öğrenebilirler.

Üçüncü Aşama (5-10 yaş): bu dönem son çocukluğa karşılık gelir ve çocuklar oyun kurallarının değişmeyeceği düşüncesini taşırlar. Oyun kurallarına daima bağlı kalınması gerektiğini düşünürler.

Dördüncü Aşama (11-12 yaş): Son çocukluk döneminin sona ermesinin ardından bu yaşlarda çocuklar, yeni ve beklenmedik durumlar karşısında uygun yeni çözümler ve değişiklikler üretilebileceğinin farkına varabilir durumuna gelmişlerdir (Çalışkur,2010). Piaget, çocukların genel ahlaki gelişimlerini dört ana aşamada toplamış bunu da yaş dönemlerinin bilişsel ödevlerine bağlı olarak, gözleme yoluyla bulmuştur.

Kohlberg insanların ahlaki açıdan bir gelişim içinde bulunduğunu ve bu gelişimin yaş ve zihinsel olgunluğa göre kademe kademe gerçekleştiğini savunur. Bu gelişim basamakları belirli bir sırada oluşmakta ve her aşamanın bir öncekinden farklılık gösterdiğini savunur. Bu farklılığın yaş ve zihinsel olgunlukla ilişkili olduğunu belirtir (Kulaksızoğlu, 2006).

2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Bu konuyu ele alan bilim insanlarının bakış açısına göre değerlerin, farklı türlerle ve sınıflamalarla ele alındığını görüyoruz. Değerlerin öznelci ve nesnelci bakış açılarına göre tüm felsefe tarihi boyunca değişik sınıflamalara tâbi tutulduğu bilinmektedir:

- ✓ Hazcı değerlerde olumlu olan haz verirken olumsuz olan acı verir,
- ✓ Bilişsel değerler veya bilgi değerlerinde olumlu olan doğruyu ifade ederken olumsuz olan yanlış ifade eder,
- ✓ Ahlâkî değerlerde olumlu olan iyiyi simgelerken olumsuz olan kötüyü simgeler
- ✓ Estetik değerlerde olumlu olan güzel olandır, olumsuz olan çirkin olandır,
- ✓ Dinsel değerlerde olumlu olan sevabı temsil ederken olumsuz olan günahı temsil eder (Özlem, 2002).

TC Milli Eğitim Bakanlığı'nın Değerler Eğitimi Yönergesinde ise değerler şu şekilde sınıflandırılmıştır: Sevgi, çalışkanlık, alçakgönüllülük, sorumluluk, liderlik, selamlaşma, saygı, paylaşımcı olmak, özgüven, vatanseverlik, empati, iyilik yapmak, fedakârlık, adil olma, cesaret, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, estetik duyguların geliştirilmesi, doğruluk, bağımsız ve özgür düşünebilme, dürüstlük, aile birliğine önem verme, iyimserlik, misafirperverlik, şefkat - merhamet, kültürel mirasa sahip çıkma, (MEB Değerler Eğitimi Yönergesi, 2014).

Güngör ise (1998), değerleri altı grupta toplamıştır: estetik, iktisadî, teorik (veya ilmî), siyasî, dinî ve sosyal değerler.

Graves (1965, 1970), insanın değerlerini incelemiş ve yaşam biçimlerini varoluşçu bir yaklaşımla açıklayarak hiyerarşik bir düzenlemeye tabi tutmuştur. Graves'e göre insan doğası açık bir sistem olarak görülür. İnsan doğası gereği, sabit bir düzeyden diğer düzeye atlayarak gelişir ve kişinin tüm psikolojisi yeni bir düzeye her sıçramasında yeni bir şekil alır. Bundan dolayı değerler, her sistemde farklılık arz eder.

Kluckhohn'a göre değerlerin işlevsel olduklarını faaliyet açısından çok ve çeşitli olduklarını, standartlar olarak yargılama ilkelerinde, pek çok yol arasında tercih yapmada,

neyin arzulanabilir neyin arzulanamaz olduğunu belirlemede insana kılavuzluk ettiklerini kabul eder. Kluckhohn, değerlerin standart ve ölçüt sunma işlevinin olmasının yanı sıra, genellenen ve sistematize olmuş kavramlar olarak düşünüldüğünde davranışın, insanın tüm ilişkilerini ve sosyal çevresini etkileyebilen bir kavram olduğunu öne sürer. İlişkilerde değerlerin istenen veya istenmeyen olma durumunun da ortaya çıktığını belirtir. Bu sayede değerler soyut olmaktan çıkarak güncel hayatın ilişki ve düzenini şekillendirmede işlevsel olan etmen olarak ele almaktadır. Kluckhohn bu görüşleriyle, değerleri insana kendi yaşamında farklı seçim ve tercihler yapmasında kılavuzluk etme özelliği taşıdığına dikkat çekerek işlevselliğine vurgu yapmıştır (Çalışkur, 2010).

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), değerlerin altı boyutunun olduğunu ve bunların bireysel farklılıklardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bireyin yaşam amaçlarını belirleyen ve yaşam tarzlarını belirleyen değerlere bireylerin farklı tarzda önem vermeleri mümkündür.

2.2.1. Spranger değer sınıflaması

1928 yılında Spranger tarafından değerlerle ilgili ilk test kullanılmıştır. Spranger bu değerleri altı (Estetik, İktisadî, Sosyal ve Dinî değerler, Teorik veya ilmî, Siyasî,) kısma ayırırken her davranışın altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir. Değerlerle ilgili birçok sınıflama yapılmış bunlar içinde en çok tercih edileni Spranger sınıflaması olmuştur. Bu sınıflamada değerlerin kesin çizgilerle birbirinden ayrılması mümkün değilken dini, ahlaki ve sosyal değerlerin diğer değerlere göre daha önemli olduğu kabul edilir ve diğer değerlerin oluşumuna etki yaptığı kabul edilir (Cafo ve Somuncu, 2000).

Tablo 2.2.

Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Bilimsel Değer	Gerçeklik, bilgi sahibi olma, eleştirel düşünce ve yargıda bulunma kavramlarıyla ilgilidir. Bilimsel değerlere sahip olan kişi eleştirci, deneye ve akla dayalı düşünceye sahip ve entelektüel kişidir. Bilimsel insan, gerçeği araştırmaya, keşfetmeye, gözlemeye ve sonuçlandırmaya ilgilidir. Hayattaki hakiki amaç, bilgisini sistemleştirme ve yönetmektir.
-----------------------	--

Tablo 2.2. (Devamı)

Ekonomik Değer	Finansal araçları ve amaçları kapsar. Yararlı ve pratik olan değerlerdir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğinden yola çıkar. Yararlı olan insan ekonomik olana karşı aşırı ilgilidir ve zengin olma hevesi vardır. Kuramdan ziyade pratiklikle, estetikten ziyade ise kullanışlılıkla ilgilidir.
Estetik Değer	Deneyimleri ve tercihleri kapsar. Simetri, form ve uyuma önem verir. Bireyin hayatı yaşanan olayların çeşitliliğinden oluşur. Sanat ise toplum için zorunluluktur. Estetik insan, düzen, şekil, ahenge karşı ilgili olup estetiğe önem verir. Tüm işlerde bu özellik aranır.
Sosyal Değer	Toplumsal ve bireysel ilişkilerle birlikte yönelimleri tercih ederken başkalarını sevme, yardımsever olma ve sadece kendini düşünmeme esastır. En üst düzeydeki değer insan sevgisi olarak görülür. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempatik olduğu gibi bencil değildir. Sosyal insan diğer insanlarla ilişkilere önem verir. Sıcak ve insancıl görünümlüdür.
Politik Değer	Güçlü olma, yetkin olma, liderlik vb. değerlere önem verir. Her şeyin üstünde kişisel güç, şöhret ve etki kabul edilir. Esas olarak kuvvetle ilgilidir. Güç, politik insan adına çok önemlidir. Politika veya buna benzer faaliyetler için güçlü ve lider olmak istenir. Ayrıca başkalarını yönetmeyi sever.
Dini Değer	Dünya ve tüm evren hakkındaki genel inançları oluşturan değerleri ifade eder. Evren bir bütündür ve kendisi de onun bütünlüğüne bağlıdır. Dini değerler için dünyalık fazları feda eden dini insan, evrende iyi bir yaşama düzeni sağlanması ile ilgilenir. Bunun kendi inanışları yoluyla olabileceğine inanır.

Kaynak: (Yazıcı, 2006)

2.2.2. Schwartz değer sınıflaması

Değer sınıflandırılmada önemli olan isimlerden biri olan Schwartz, değerleri 10 gruba ayırarak sınıflandırmıştır. Schwartz tarafından sınıflandırılan değerler şu şekildedir:

- Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetleme, kontrol gücü; otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak, insanlar tarafından benimsenmek zengin olmak, değerlerini içerir.
- Başarı: kişisel başarı yönelimi toplumsal standartları temel alır; başarılı olmak, hırslı olmak, yetkin olmak, zeki olmak, sözü geçen biri olmak değerlerini içerir.

- c) Hazcılık: Bireysel hazza ve zevke yönelim; zevk ve hayattan keyif almak değerlerini ifade eder.
- d) Uyarılım: Heyecan ve farklılık arayışı; cesaret ve farklılık gösteren bir hayata sahip olmak, yaşantının heyecan vermesi değerlerini ifade eder.
- e) Özyönetim: Eylem ve Düşünce bağımsızlık; merak duyabilmek, yaratıcı olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, özgür olmak, bağımsız olmak kendi amaçlarını seçebilmek değerlerini ifade eder.
- f) Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanları ve çevrenin iyiliğini gözetmek; erdemli olmak, açık fikirli olmak, dünyada barış arzusu, eşitlik, toplumsal adalet, pozitif bir dünya, iç uyum, çevredekileri de korumak değerlerini kapsar.
- g) İyilikseverlik: Kişinin yakın çevresinde bulunan kişilerin iyiliğini gözetme ve iyilik durumlarını geliştirme; dürüst olmak, yardımsever olmak, affedicilik, sadakat, sorumluluk bilincinde olmak, olgun, samimi arkadaşlık, sevgi, anlam yakalamış bir hayat maneviyat, değerlerini ifade eder.
- h) Geleneksellik: Kültür ve din kaynaklı töre ve fikirlere saygı ve bağlılık; geleneklere bağlılık, ılımlı olmak, alçakgönüllü olmak, dindar olmak değerlerini ifade eder.
- i) Uyma: Diğerlerine zarar verebilecek ve toplumun beklentilerine ters gelebilecek dürtü ve eylemlerin kısıtlanması; itaat etmek, kibarlık, yaşlılara değer vermek, anne-babaya saygı, kendini denetleyebilmek değerlerini ifade eder.
- j) Güvenlik: Topluluğun huzurunun yanında, var olan ilişki ve kişinin kendi huzuru ve devamlılığı; millî güvenlik, aile güvenliği, temizlik değerlerini ifade eder (Çalışkur,2010). Schwartz'ın özaşkınlık şeması aşağıdaki gibidir:

Şekil 1.1.

Schwartz'ın Özaşkınlık Şeması



2.2.3. Rokeach değer sınıflaması

Rokeach (1973), tarafından değerler araç ve amaç değerler olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Araç değerler amaç değerlerle ilişkili olup ilgili davranışlar amaç değerlere ulaştırmak hedefindedir. Amaç değerler yaşamın temel amaçlarını ifade ederken araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek değerleri ifade eder. (Yazıcı, 2006). Örneğin “eşitlik”, “sosyal itibar” “aile güvenliği”, “kendine saygı”, birer amaç değerdir. Bunların yanında “sorumluluk” ,“zeka”, “nezaket”, birer araç değeri ifade eder (Güngör, 2010).

Rokeach’ın sınıflamasında her bir değer grubunda on sekizer tane alt değer bulunmaktadır.

Tablo 2.3.

Rokeach’a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Amaç Değerler		Araç Değerler	
İç huzur	Aile güvenliği	Bağımsız olma	Kibarlık
Kendine saygı	Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık	Kendine hâkim olma
Mutluluk	Başarılı olma	Cesaret	Mantıklı olma
Gerçek dostluk	Bilgelik	Dürüstlük	Neşelilik
Özgürlük	Dini olgunluk	Entelektüellik	Sevecenlik
Rahat bir yaşam	Eşitlik	Geniş görüşlülük	Sorumluluk
Sosyal kabul	Gerçek dostluk	Hırslı olma	Temizlik
Ulusal güvenlik	Güzellikler dünyası	İtaatkârlık	Yardımseverlik
Zevk	Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol etme	Yaratıcılık

Kaynak: (Çalışkur, 2010)

2.3. Değerler Eğitimi

Çağımızda değer kavramının çok fazla vurgulanıyor olmasına bakıp, değerlere ne kadar önem verildiğini, bu konu ile ilgili artık ne kadar ilerlemiş bir seviyede bulunduğumuzu düşünmemiz yeteri kadar inceleme yapmadan ve yüzeysel verilmiş bir karar olur. Günümüzde değerlerle ilgili fazlaca çalışma yapılmasının asıl nedeni değere

verilen önemin artmasından ziyade, değere duyulan ihtiyacın artmasından kaynaklanmaktadır. Çokça konuşulan bir şey, aslında o konudaki zafiyetin bir göstergesi olarak düşünülebilir (Arslan ve Yaşar, 2004).

Toplumsal beraberlik ve huzurun devamı amaçlanıyorsa değerlerin gelecek nesillere aktarılması hedeflenmelidir. Bu sebeple eğitimin içerisinde değerlerin mutlaka yer alması gerekmektedir. Bu sebeptir ki, eğitimin hedeflerine bakıldığında toplumun ortak değerlerini gelecek nesillere aktarmak ve bunları öğretmek, değişenlerin yerine de yeni ve uygun değerlerin yerleşmesini sağlamaktır (Hökelekli, 2013).

Karakter yapılanmasının sağlıklı olması için verilen değerler eğitimi en genel anlamda gizil veya açık eğitim programı amacıyla yeni nesillere temel insani değerleri kazandırmayı amaçlarken onların değerlere karşı duyarlılığını sağlama ve bu değerleri davranışa aktarma konusunda yardımcı olma çabasıdır (Ekşi, 2003).

Değer ve ahlâk eğitimi, genel anlamda öğrencilerde tutum değişikliği meydana getirmeyi hedeflerken daha çok duyuşsal alana hitap eder. Bu açıdan bilişsel alana yönelik derslerde farklılıklar olabilir (Yılmaz 2003). Okullar öğrencilerin ailelerinden tam olarak öğrenmeler, mümkün olmayan topluma uyum sağlayabilme adına gerekli sosyal norm ve becerileri öğrendikleri yerdir (Yüksel, 2004: 65).

Eğitim kurumları çocuk ve gençlere çoğunluk tarafından onaylanan değerleri, kuralları ve tutumları kazandırmaya çalışırken belirli bir plan ve program doğrultusunda kontrollü bir şekilde yapılan ve aynı zamanda uygulanma durumunun izlendiği toplumsal bir kontrol aracı olarak kabul edilir (Erden, 1998).

Okullarda uygulanan eğitim programlarında da değerlerle ilgili hedefler yer almaktadır. Özellikle yeni eğitim programlarına bakıldığında değerlerle ilgili kazanımlara ve bunların gerçekleştirilmesine verilen önem ayrıdır (MEB, 2004). Programla birlikte değerler eğitimin uygulanması sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin değerlerinin öğrenci davranışlarını etkileme hususunda birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Brophy ve Good, 1986; Dickinson, 1990). Öğretmenlerin öğrencileri eğitime konusunda geçirdikleri vakit ve rol model olma durumları aşikârdır.

Eğitimin bir başka görevi de bireylerin, toplumun değerlerinin farkına varmasını

sağlayacak imkânları bireylere sağlamaktır. Değerleri her zaman açıkça göremeyen bireye bu değeri ortaya çıkararak kolayca ulaşabilmesini sağlamak gerekmektedir.

Eğitimin amacı yaşanan çağdan ve sahip olunan toplumun gelişim düzeyinden etkilenmiştir. Mesela eski Yunan ve Roma’da eğitimin temel gayesi, gelecek nesilleri bedence sağlam, hitabette yeterli, erdemli ve ahlaklı ve belirli bir zanaatta ustalık kazanmış kimseler olarak yetiştirmek iken Ortaçağlarda eğitimin genel amacı, zihin yetileri gelişmiş, dindar ve bilgili bunun yanında pratik hayat içinde kendisini hazırlamış kişiler yetiştirmek olmuştur. Yakınçağlarda ise eğitimin amacının toplumsal ve kollektif hayata uyuma hazır, teknik olarak becerili, duygu ve düşünce bakımından gelişmiş kimseler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Bugün eğitimin amacına baktığımızda ise, toplumların siyasi, ekonomik ve kültürel faktörlerine göre farklılık arz ederken, aynı zamanda kişilerin bireylerin yeteneklerini, insan ilişkilerindeki becerilerini, ekonomik yeterliliklerini artırmak ve vatandaşlık görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olmaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Türk Eğitim Millî Komisyonu Raporu’na (1960) göre, Türk toplumunun muhtaç olduğu olgun yurttaş kitlesini yetiştirme konusunda lise döneminde verilecek eğitimin rolü çok büyüktür. Toplumdaki sorumluluğunun bilincinde olan, etkin düşünebilen, değer ölçülerinde ilmin ve güzelliğin, insanlığın ayırt edici özelliği olduğuna inanan, ortak miras olarak aldığı milli kültürü daha zengin ve de daha değerli bir hale getirerek yeni nesillere aktarmaya mecbur bir fert olduğunun bilincinde olan Türk vatandaşını yetiştirebilmek adına, Türk ailesi ve toplumuyla ortaklaşa hareket ederek güçlü bir ortaöğretim kurumlarının oluşturulması oldukça önemlidir.

Veugeliers’a (2000) göre ise; Değer eğitimi, eğitim ile değerler arasındaki alış verişi güçlendirme yolları arayışıdır. Bu alış verişte okuldaki okutulan dersler kadar solunan ahlaki atmosferinde etkisi vardır. Değerler okul ortamında sınıflarda açıkça okul ve toplumun etkinlikleri ve işbirliği aracılığıyla öğretilir. Okuldaki temel değerler insanlar arasındaki temel iletişim becerilerini, birlikte çalışma, birlikte karar verme gibi unsurlarını etkiler. Bu temel değerlere ise okul politikalarında, prosedürlerinde yer verilir. Değerler öğrencilerin refahı ve disiplinine rehberlik ederken okulun ebeveynlerle kurduğu iletişime ve karar verme sürecinde yetkililerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin katılımlarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerine, nasıl sağlandıklarına da yol

gösterir. Değerlerin okulda tüm kişisel ve toplumsal karar verme durumuna katkı sağladığından bahsedilebilir (Ulusoy ve Dilmaç,2012).

2.3.1. Ailede Değerler

Eğitimin her aşamasında ailenin yeri oldukça büyük öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine dâhil olmaları halinde, hem akademik hem de sosyal anlamda çocukların okul ve okul sonrası yaşamlarında mutlu bireyler haline gelme olasılıkları yükselecektir (Oktay, 1999). Yani ailenin eğitim sürecine katılarak çocuğun dünyasında daha fazla yer alması büyük önem taşımaktadır.

Aile çocuğun ilk toplumsal çevresini oluşturduğu gibi çocuk üzerinde tesiri oldukça fazladır. Aile çocuk için, beslenme, korunma gibi fiziksel gereksinimlerini, sevgi ve güven gibi duygusal gereksinimlerini karşılayan bir mekanizmadır. Aynı zamanda kişilik gelişimini büyük ölçüde etkilerken toplumsal değerler sistemini çocuğa aktarmak suretiyle sosyalleşmede de katkıda bulunurlar (Şahin, 2005 ve Yavuzer, 1990). Yani çocuğun ilk sosyalleşme ortamı aile ortamı olarak kabul edilebilir.

Sevinç'e (2006) göre, insanlar birbirlerinin neyi, nerede, nasıl, neden, niçin gibi sorgulayarak algıladıkları zaman, değerleri bilişsel yolla oluşturmaya karşı daha yatkın olurlar ve bu şekilde içselleştirilerek kazanılmış değerler kalıcı ve sürekli olma niteliği elde ederler. Gelenek ve göreneklerle ilgili değerler ise yaşantı yoluyla küçük yaşlardan itibaren kazanılıp içselleştirilebilir.

Aileler çocuklarına değerleri aşılarken onlara saygı duyarak, kendi değer yargılarını zorla, dayatma yoluyla vermeyerek, onları baskı altında tutmayıp onları kendi yapıları içinde bir değer olarak kabul etmelidirler. Çocukların kendilerine özgü bir değerler sistemi oluşturmaya teşvik edilmesi onlara duyulan sevgi ve saygı ortamında olmalıdır

En önemli eğitim yuvalarından biri de ailedir. Hayatımızda kazandığımız birçok davranışın, iyi ya da kötü hareketlerin kökü aileye dayanır. İnsanların benimsemiş olduğu birçok davranışın aileden geldiği bilinmektedir (Ulusoy ve Dilmaç,2012). IV. Millî Eğitim Şurası'nda (1949) ise, anasınıfı seviyesine ulaşamamış çocukların eğitimini ailenin üstlenmesi ve bu aile eğitimlerinde, millî örf ve adetlerimizin özelliklerine sahip bir eğitim modelinin temel alınması gerektiği belirtilmiştir.

Kağıtçıbaşı'na (1998) göre, ana-babanın değerleri, toplumsal değerlere kıyasla çocukların davranışlarına yansdığından, çocuk üzerinde daha etkilidir. Bu sebeple anne babanın yönelimlerinin çocuğun gelişim ortamının önemli bir bölümünü oluşturduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak çocukta ilk değerler gelişimi ailede başladığı gibi daha etkili olmaktadır.

Anne babanın çocuklara zorlamayla kendi düşüncelerini aşılammaması çok büyük önem arz eder. Vicdanın ikna üzerine kurulması ve kişinin aldığı kararların yaptırım korkusundan ziyade iyilik ve insanlık uğruna kendiliğinden alınmış olması gelişigüzel etkilerden muaf ve güvenilir bir büyüklüğe erişir. Bu nedenle çocukları kendi yargılarına varabilmeleri için, küçüklükten başlanarak özgür bırakmak gerekmektedir. Onları dövülen, oyuna katılmasına engel olunan ya da herhangi bir şeyi aşırı birisinin kendisini nasıl hissettiğini düşünmeye teşvik eden ve onların yerinde olsalardı kendilerini nasıl hissedeceklerini kafalarında canlandırmalarını isteyen özgür karar verme yetisi kazandırmaya çalışan ana babalar, çocuklarının kendiliğinden doğru kararlar alabilmelerine katkıda bulunurlar. Çocukları kritik durumlarda “hayır” demeye yönelten şeyin eski otoriter sistemin kontrol ve emirlerinden ziyade kendi iradesi ve kişisel sorumluluk duygusu olmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

2.3.2. Çevrede Değerler

Venkataiah'a (2007) göre, değerler, insanın içinde yaşadığı çevre tarafından arzu edilen, önemli kabul edilen ve uzak hedef olarak algılanır. Temelleri ilkin ailede atılan değerler, bireyin sosyalleşmesi ile toplum içerisine yayılmaya başlar (Rokeach, 1973).

İnsanın içinde bulunduğu çevre ve kültür bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Örnek verecek olursak; Türkiye’de 12-18 yaş arasında gençlerin davranışlarına bakıldığında, gençlerin özellikleri Amerikalılardan farklılık göstermektedir. Bu farkın sebepleri olarak, iki ülkedeki yapı, ana-babanın çocuklarıyla kurdukları ilişkinin türü ve kültürün aile üyelerinin ilişkilerini düzenleyen değer ve görüşlerindeki ayrılıkları gösterilebilir. İnsanın içinde yetiştiği çevre koşulları o kişiyi her yönden etkiler. Çevreye baktığımızda bireyi öğrenme yoluyla etkilediğini söyleyebiliriz. Çocuğun başkalarına bakıp, onları rol model olarak öğrendiğini savunan görüş, çocuğun gelişme çevresinde gördüğü “model davranışlar” a bakarak çocuğun davranışlarını

açıklayabilmektedir. Sürekli küfür eden kavgacı bir adamın oğluna baktığımızda, çocuğun küfürbaz ve kavgacı olma olasılığı yüksektir. En olumsuz ve riskli durumlarda bile sağduyusunu koruyan ve sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşan başka bir babanın oğlu ise, soğukkanlılıkla ve kavga etmeden ilişkilerini sürdürme yetisini babasından gördüğü modelin etkisiyle gerçekleştirecektir (Cüceloğlu, 1991). Yakın çevrede yer alan bireyler çocuğun kalıp davranışlarında önemli etki düzeyine sahiptir.

12-18 yaş arasındaki bireyler ise benlik bulma ve tanıma yani özdeşleşme dönemini yaşar. Erikson bu dönemde bireylerin benliğini oluşturma çabası içinde olduğunu belirtmiştir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Benliğin oluştuğu bu dönemde birey, çocukluktan beri getirdiği sosyal öğrenmeyle kazanılan davranışları sergileyeme başlar.

Kişinin toplumsallaşmasında dikkat edeceği değer sistemleri vardır. Bunlar önem sırasına göre şunlardır: Toplumun içinde bulunduğu hukuk sistemi, din, gelenek, görenek, töre, aile gibi temel kurum ve kuruluşlardır. Bu kuramların tümünün özelliği değer sistemleri içinde güzel, doğru, iyi, etkin ve olumlu davranışları ödüllendirmeleri, tam tersi durumda olan davranışları ise cezalandırmalarıdır. Yaşadığı toplumun ortak davranış biçimlerini, yazılı ve yazılı olmayan değerlerden başlayarak içselleştirmeyi başarmış birey bulunduğu toplumun her yönüyle bir parçası haline gelmeyi başarmıştır (Köknel, 2001).

2.3.3. Okulda Değerler

Sınıfta değerleri öğretmen için geliştirilen değerler yaklaşımı çocuğa değerler kümesini aşılama çalışmak yerine değer verme sürecini öğretmeyi amaçlar. Sürece bakıldığında içerisinde bir kimsenin değer verdiği şeyi bilme, birisinin en çok önem verdiği şeyleri seçme ve bunları günlük hayatın içine sokmayı içerir. Yaklaşımı savunular iyi ve tutarlı kullanıldığında değer verme sürecinin hem kişisel olarak tatmin edici hem de sosyal olarak yapıcı kararlar vermede yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Rath's'e göre bir şeyin değer olarak nitelendirilebilmesi için değer yedi kritere uygun olması gerekmektedir. Bunlar:

1. Alternatifler arasından seçilmiş olma.
2. Önce sonuçları hakkında iyice düşünülmüş daha sonra seçilmiş olma.
3. Özgürce seçilmiş olma.

4. Değer verilmiş ve üzerine titrenmiş olma.
5. Toplumca onaylanmış olma.
6. Seçimi davranış haline getirme.
7. Davranışı tekrar tekrar ve tutarlıca yerine getirmiş olma (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Abbass'a (1974) göre, demokratik toplumun birtakım kendine özgü değerleri vardır. Bu toplum bu değerlerle ilgili olarak öğrenciye kendini ifade etme, karar verme ve kendini bu değerlere adanma fırsatı vermelidir. Devlet okullarının bunu ihmal etme durumunda, toplum gençleri eğitmekten ziyade düzenbazlıklarla suçlanmaya açık hale gelir. Bu nedenle toplumumuzun değerleri hakkında gerçek düşüncelerimizi yansıtabilmek için okullarda dinsel içerikli derslerin yer alması gerekmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Okulların demokratik eğitime katkısına bakıldığında, bu konu ile ilgili olan belli başlı dersler dışında diğer derslerin de katkıda bulunduğu söylenebilir. Bütün derslerin, tartışma ve katılıma ağırlık verici şekilde hazırlanması, insanın öncelikle insan olma sıfatı taşıdığı için saygıyı hak ettiği gerçeğinin akıldan çıkarılmaması, hedefleri konusuna bakılmaksızın, tüm derslerin demokratik eğitime önemli bir katkı sağladığı gerçeğini ortaya çıkarır. Ancak bu genel bakış açının yanında, bazı derslerin demokrasi eğitiminde daha direkt ve ağırlıklı bir etkisinin olacağı ve bu sebeple avantaj taşıyabileceği de bir gerçektir (Özbudun, 1986). Buna göre okullardaki eğitim sürecinde demokratik eğitimin verilmesi değerler eğitiminden ayrı düşünülemez.

Akbaş (2004), ise; toplumsal kurum olarak okulların, öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunurken, değerler boyutunda amaçlar belirlememiş olsa bile örtük program ile okulun atmosferi, disiplin anlayışı, öğretmenlerin beklentiler gibi yapılarla katkı sağladığını ifade etmiştir.

Değer kazanımında toplumsal değişimin ebeveynler ve eğitimciler açısından düşünüldüğünde önce bireyin kendisinden başlanması sonra çocukları ve yakın çevresiyle iyi niyetli bir bakış açısı sergilemesi durumunda gerçekleştiği söylenebilir. Değer eğitiminin önemli ve vazgeçilmez parçaları ise; aile, çevre ve okuldur. Ailede öğretilmesi hedeflenen değerler ile çevre veya okulda öğretilmesi hedeflenen değerlere bakıldığında bunların birbiriyle alakalı ve birbirini destekler biçimde olması, her zaman her yerde

değerlerle karşılaşılabilceği durumu he zaman hatırlanmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değerler eğitimde aile, çevre ve okulun ortaklaşa bir tutum sergilemesi gerekmektedir.

2.3.3.1. Türk milli eğitimi ve değerler

İnsanlar arasındaki ahlaki farklılıklar bulunmakta ve bu farklılıklar eğitim yoluyla azaltılabilmektedir. Ahlaki eğitim insanların ahlaki gelişimi bakımından bir üst düzeye geçmelerine yardımcı olur (Dilmaç,1999).

Okulda öğrencilere kazandırılması amaçlanan birtakım insani değerlerden 1973 tarihinde yayınlanan Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında söz edilir. Türkiye milletinin tüm bireylerini kapsayan beden, ahlak, düşünce, ruh ve hissiyat bakımından ölçülü ve sağlam şekilde gelişimini tamamlamış bir kişiliğe ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünebilme özelliği kazanmış, ufku geniş bir dünya görüşü benimsemiş sahip, temel insan haklarına saygılı, kişilik ve girişimciliğe önem veren, topluma karşı sorumluluklarını yerine getiren, yaratıcı, üretken ve verimli fertler olarak yetiştirmek ifadeleri sahip olunan hedefi açıklamaktadır. Bunun yanında Hayat Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi bazı derslerin özel amaçları doğrultusunda, bazı insani ve ahlaki değerlerin kazandırılması amaçlanır (Hökelekli, 2013). Buna göre Türk Milli Eğitim sisteminde akademik bilgilerin verilmesinin yanı sıra öğrenci kişilik hizmetlerinin de ön plana çıkmasıyla insani değerlerin önemi ve bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olması, millet olarak daha ileriye gitme, bilimi rehber edinme hedeflenmektedir.

2.4. Yaşam Doyumu

İlk kez Neugarten tarafından, 1961 yılında ortaya atılmış bir kavram olan yaşam doyumu, bir kişinin ne istediğiyle neye sahip olduğunun karşılaştırılması sonucunda elde edilen durumundan duyulan memnuniyettir. Yani insanların hayattan beklentileriyle mevcut durumlarının kıyaslaması sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir (Özer, Karabulut ve Özsoy, 2003).

Yaşam doyumu; mutlu olma, moralin yüksek olması gibi farklı açılardan iyi olma halini ifade ederken rutin yaşantı içinde olumlu duygunun olumsuz duygudan fazla

olması durumudur (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Birçok bilim insanının tarih boyunca araştırma konularından biri de insan yaşamını anlamlı kılan ve geçirmiş olduğu yaşantıdan doyum sağlamasına olanak hazırlayan süreçleri araştırmak olmuştur. Mutluluk kavramı üzerinde en çok durulan ve uzunca yıllardan itibaren sürekli irdelenen bir yapılarıdır (Diener, 2000).

Öznel iyi oluş için, anlamlı yaşam amaçlarına sahip olmanın gerekliliğine dair yaygın bir inanış vardır. Bireylerin yaşamlarındaki isteklerini, amaçlarını ve ihtiyaçlarını karşılamalarının mutluluk ile ilişkili olduğu birçok iyi oluş teorisinde ileri sürülmektedir (Emmons, 1986). Öznel iyi oluş kavramı, bireylerin yaşamlarını nasıl değerlendirdikleriyle ilişkili bilimsel analizleri kapsarken hem şimdiki zamanda hem de uzun zaman dilimini içeren bir süreci irdeler. Bu değerlendirmelerin içinde ise bireylerin olaylara karşı verdikleri duygusal tepkileri, ruh halleri ve yaşam doyumlarına yönelik yargılarının yanı sıra evlilik, iş gibi yaşamın özel alanlarına yönelik doyumları yer almaktadır (Diener ve diğerleri, 2003).

Yaşam doyumunu bireylerin kendi yaşantıları hakkında olumlu duygu ve düşüncelerinin çoğunlukta olması olarak tanımlanırken bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar sonucu, yaşam doyumunun birçok değişkenle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, ırk, yaş ve gelir düzeyinin yaşam doyumunu üzerinde çok fazla etkiye sahip olmadığı ifade edilirken, kültür, kişisel eğilimler ve ilişkiler gibi insan psikolojisi ile yakından ilgili olan değişkenlerinin bireylerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde anlamlı ilişkiler gösterdikleri belirlenmiştir (Myers ve Diener, 1995).

Yaşam doyumunu bir başka görüşe göre, bireyin yaşamının tümünün bilişsel ve duygusal değerlendirilmesi olarak ifade edilir. Yaşam doyumunu, tümüyle bireysel iyi oluşu oluşturan sekiz farklı yaşam alanında tanımlanan memnuniyet ile ilişkilendirilmektedir (Cummins, 2010). Kurulan bu ilişkide, insanların günlük hayatta karşı karşıya geldikleri yaşam doyumunu ile ilgili olarak sekiz farklı alan tanımlanmaktadır. Sağlık, güvenlik, yaşam güvencesi, bireysel başarı, maneviyat, yaşam standartları, ilişkiler ve toplumla uyumlu olmak olarak sıralanan alanlar birçok farklı tipoloji ile uyumaktadır (Greenley ve diğerleri, 1997).

Şahin (2008), yaşam doyumunu etkileyen unsurları olduğunu ifade etmiş, bunları;

yaşamın anlamlı olması, günlük yaşamdan memnuniyet, olumlu kişisel kimlik, amaçlara ulaşma konusunda uyum, ekonomik güvence ve sosyal ilişkilerin sağlıklı olmasının yanında fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca; sağlık, araçsal, kişisel, rahatlık ve güven gibi kişisel durumlarla, ana, baba, kardeşler ve diğer akrabalarla ilişkiler de yer almaktadır. Aynı zamanda karı-koca ilişkilerinde uyum, çocuk sahibi olma ve büyütme, arkadaşlarla yakınlık kurma, başkalarına yardımcı olma ve başkalarının haklarını gözetme, devletin yerel, ulusal ve halk faaliyetlerine katılma gibi sosyal sorumlulukları yerine getirme, kendini doğru anlayabilme ve tanıyabilme, bir işe sahip olma, sosyalleşme, kitap okuma, müzik ile uğraşma, sinema, maç vb. seyretme, eğlenceli uğraşlar edinme gibi öğelerin de yaşam doyumunu etkilediği bildirilmiştir.

Mutluluk, Antik Yunan'dan beri felsefenin ilgi alanına girmektedir ve o zamanlardan bu güne filozofların dikkatini çeken ve üzerinde durdukları bir konudur. Öznel iyi oluş unsurları hoş duygulanım, nahoş olmayan duygulanım ve yaşam doyumundan oluşmaktadır (Tuzgöl, 2005). Yaşam doyumu başka bir deyişle kişinin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir diyebiliriz (Bulut, 2007).

Yaşam doyumu kişinin kendi yaptığı seçimlerle bütün yaşamını olumlu değerlendirmesi durumu olarak tanımlanabilir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Veenhoven, 1996).

Yaş ve yaşam doyumu ilişkisine bakıldığında; ilk dönem çalışmalarında genel olarak, gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğunu gözlenmekle beraber, sonraki çalışmalarda mutluluk ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını yönünde bulgular sağlanmıştır. Bulguların karışıklığını çözmek adına yapılan bir meta-analiz çalışmasında, yaş ile yaşam doyumu arasındaki korelasyonun, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi önemli olmaksızın sıfıra yakın olduğu kanıtlanmıştır (Yetim, 2001).

Aynı zamanda yaşam doyumu ile ilgili tanımlamalarda da çeşitlilik mevcuttur. Vara (1999), tarafından yaşam doyumu ile ilgili yapılan tanımlamalar 3 grupta incelenmektedir:

Birinci grupta, sübjektif durum değil de daha çok istenilen bir niteliğin elde edilmesi ve buna sahip olunması ele alınır (Andrews, 1976). İkinci grupta, insanların

yaşamlarını olumlu olarak değerlendirmelerine sebep olan faktörleri ele almaktadır (Diener ve diğerleri, 1985). Üçüncü grupta, günlük yaşamdaki ilişkilerde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olması ele alınmaktadır.

Mutlu olma durumu ise yaşam doyumu ile aynı anlama gelen bir başka kavram olarak görülür. Yaşam doyumu ve mutluluk kavramları kıyaslandığında; mutluluk daha soyut bir kavram olma özelliği taşır. Aynı zamanda yaşam doyumu şu anki yaşanan durumu belirtse de mutluluk daha ileriye dönük bir durum olarak kabul edilir (Acar, 2009).

Yaşam doyumunu belirleyici olan etkenleri Schmitter şu şekilde sıralamıştır: Bireyin yaşamından memnun olması, hayatını kayda değer bulması, amaçlarına erişebilmesi, olumlu kişiliğe sahip olması, sosyal olması, fiziki açıdan kişinin kendisini iyi görmesi, rahat hissettirecek maddi gelire sahip olması, (Gülcan, 2014).

Flanagan (1978), yaptığı çalışmaya göre yaşam doyumunu etkileyen öğeleri 15 temel öge olarak ifade etmektedir. Bunlar sırasıyla,

- a. Araçsal rahatlık
- b. Sağlık ve bireysel güven
- c. Aile ve diğer akrabalarla olumlu ilişkiler
- d. Çocuk sahibi olmak
- e. Eşlerle olumlu ilişkiler
- f. Samimi arkadaşlara sahip olma
- g. Başkalarına yardımcı olma
- h. Gönüllü etkinliklere dahil olma
- i. Sürekli öğrenme

j. Kendini tanıma

k. İş sahibi olma

l. Kendi kendine yetebilme

m. Toplumsallaşma

n. Kitap okuma, müzik dinleme gibi hobilere sahip olma

o. Hobilere vakit ayırma

Yetim'e (1991), göre son yapılan araştırmalara göre mutluluğun yaşla ilgisi bulunmamakla birlikte, bir kısım araştırmalarda göre cinsiyete göre farklılaştığı, eğitim ve evliliğe göre de farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yaşam doyumu seviyesi yüksek olan bireylerdeki belirtiler aşağıdaki gibidir: Günlük eylemlerinden kişinin zevk alması, hayatın kişi için değerli olması, hayata dair amaçları olması, hayatı süresince ideallerine erişebilme konusunda inançlı olması, kendisine güven duyması ve yaşlılığında dahi öz değerini koruyabilmesi, optimist bir bakış açısına sahip olması (Dilmaç ve Ekşi, 2008).

Yaşam doyumunu konu edinen kuramlar aşağıda sıralanmıştır:

Bir Noktaya Erişme (Ereksel /Telik) Kuramları: 1960'lı yıllarda Wilson tarafından önerilen kuramda mutluluk, hedefe ulaşılması veya ihtiyacın karşılanması durumunda kazanılır. Buna göre mutluluk için ihtiyaçların giderilmesi gerekirken; görmezden gelinmiş ihtiyaçlar ise mutsuzluğa yol açmaktadır. Ereksel kuramlarda, insanların bilinçli amaç ve istekleri determinist bir çerçevede değerlendirilerek, insanların aynı kültürel yapı içerisindeki bireysel farklılıkları ve farklı kültürlerden etkilenen insanların değer yargılarındaki farklılıklar dikkate alınmamaktadır (Yetim, 1991).

Haz ve Acı Kuramları: Kişinin mutlu olabilmesi için Diener'e (1984) göre, gereksinim hedeflerinin tamamen karşılanması gereklidir. Bu kuram, belirli gereksinimlerden doyumu sağlamayı, bireyler için hem bir avantaj hem de dezavantaj olarak ele almaktadır.

Aktivite Kuramları: Aktivite kuramına göre, insan etkinliklerinin sonucu olarak mutluluğa erişir. Örneğin bir yüzme etkinliğinde, hedefe ulaşıldığında hissedilen mutluluk hedefe ulaşmanın ötesindedir. Bu kuramın bireyin mutluluğunun, bireysel etkinliklerden kaynaklandığı görüşüne dayanmaktadır. Aktivite kuramcıları bireylerin mutluluğunun kaynağı olarak davranışların önemli olduğunu vurgulamaktadır (Vara, 1999).

Tavandan Tabana ve Tabandan Tavana Kuramları: Bireyin hayatında mutlu ve mutsuz olduğu anların muhasebesini yaparak mutlu olup olmadığına karar vermesini anlatan bu yaklaşım modern psikolojide çok popülerdir. Mutlu bir hayat için mutlu dakikalar bir araya gelmelidir.

Bağ Kuramları: Büyük aranda bilişsel ilkelere, koşullanmaya ve belleğe dayanan kuramlar bireylerin mutluluk yatkınlıklarını izah etmek için ortaya konulmuştur. Bilişsel veya içsel öğelerle bağdaştırılan iyi anılar, daha çok zevk vermektedir. Bellek konusunda yapılan çalışmalar, mutlu kişilerin geçmiş deneyimleri ile mevcut hayatlarında yaşadıkları arasında bağlantılar kurabilen kişiler olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte mutsuz kişilerin zihinsel olarak izole edilmiş ve olumsuz ilişkilerle bağlantısı kurulmuş ağların içinde oldukları gözlemlenmiştir (Bower, 1981).

Mutlu dünya görüşü eğilimi: Alanlardan elde edilen doyum kişinin dünya görüşünü oluşturmalarının ardından şekillenmektedir. Bu kurama göre bireyin sahip olduklarından ziyade elde ettiği şeylere karşın nasıl tepki gösterdiğinin önemli olduğunu savunur.

Yargı Kuramları: Kuramların bazısı incelendiğinde birtakım standart ve şartlara bakılarak yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre öznel iyi olma değerlendirmektedir. Mevcut durumun standartlara uygunluğu ise doyumunu meydana getirir (Yetim, 2001). Yargı kuramları, bireylerin hangi olayları olumlu hangi olayları olumsuz algıladıklarını incelemenin yanında; olayların ortaya çıkaracağı muhtemel duyguları da incelemektedir (Diener, 1984).

2.5. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.5.1. Değerler ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar

Değerler eğitimiyle ilgili olarak yurt içi ve yurt dışı alan yazında pek çok çalışma görülmektedir:

Uçar (2009), tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın çalışma evreni incelendiğinde Van ilinde bulunan merkez ilköğretim okullarında görev yapan dört ve beşinci Sınıf Öğretmenleri ile merkez ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 290'dır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve branş değişkenlerine bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılık görülemezken halihazırdaki programda yer alan değerlerle ilgili kazanımların yeterliliği konusunda öğretmenlerin kazanımları yetersiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

İnci (2009), 6, 7 ve 8 yaş çocukların yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviyelerine göre değer yönelimleri araştırılmıştır. Öğrenci görüşlerinde elde edilen nitel bulgular değerlendirildiğinde, her yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencinin zengin olmak, keyif almak, başarılı olmak, sağlıklı olmak, yardımsever olmak, kibar olmak, bağlılık duymak, söz dinlemek, doğayla bütünlük içinde güzelliklerle dolu bir dünyada olmak, kendi hedeflerini seçebilmek değerlerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2009), tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri isimli çalışmada, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşlerinin araştırılması benimsenmiştir. Toplam 206 öğrencinin katıldığı çalışmada öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve yeterli bilgilerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keskinoğlu (2008), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine Değerler Eğitimi Programı uygulamış ve programın etkililiğini Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Ölçekleri ile ölçmüştür. 33 hafta boyunca haftada üç saat ders verdiği deney grubunu oluşturan 15 öğrencinin araştırma tamamlandığında ahlaki olgunluk düzeylerinde gelişme olduğu,

saldırganlık düzeylerinin ise azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Keskin (2008), tarafından başka bir araştırma da Türkiye’de Sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitiminin 1998 ve 2004 programlarının tarihsel gelişiminin etkililiğinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi konusunun tarihsel gelişiminin yanı sıra yayınlanan son iki program doğrultusunda bugünkü durumun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda cinsiyetler arasında fark olduğu, kızların erkeklere oranla değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ailedeki sosyo-ekonomik durumun artmasının öğrencilerin değerlere yönelik puanlarını da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dilmaç (2007), tarafından insani değerler eğitimi programı uygulanan fen lisesi öğrencilerinin değerleri kazanmasındaki etkililiğinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Uygulamada 15’er deney kontrol grubu, toplam 30 öğrenciye yer verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 14 oturumdan oluşan İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin, lise öğrencilerinin değer kazanma seviyelerinin yükselmesinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Gökçek (2007), tarafından 7 yaş altı 44 çocuğa özgüven, nezaket, saygı, sabırlı olmak, liderlik, sorumluluk, yardımseverlik, alt başlıklarından oluşan karakter eğitimi programını uygulamıştır. Çalışma sonunda çocukların ebeveynlerinden elde edilen bulgular; velilerin bu tarz eğitimlerin okul öncesi eğitim-öğretimin bir parçası olarak görülmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Ön test/son test kontrol gruplu deneme modeli uygulayan Işcan (2007), İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği adlı çalışmada, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini barındıran programını Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji gibi derslerle tamamlayarak 17 hafta boyunca dördüncü sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Bu çalışmada yer alan kız öğrencilerin bilişsel davranış ve değerleri gösterme seviyeleri, erkek öğrencilere oranla daha yüksektir sonucu elde edilmiştir.

Koç (2007), 20 kız, 20 erkek toplam 40 ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışmada ilköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin evrensel değerlere dair tutumlara olan etkisini ölçme maksatlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayla konusu geçen dersin tutum kazanmada etkin rolü olduğu ortaya çıkmıştır.

Tokdemir'in (2007), değerler ve değer eğitimi konusunda tarih dersi öğretmenlerinin görüşleriyle ilgili yaptığı çalışmanın örneklemini Trabzon il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 27'si kadın, 77'si erkek olmak üzere toplam 104 lise öğretmeninden oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak, sahip oldukları değerler ve değer eğitimi konusundaki olumlu tutumu öğrencilerine aktarmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak değerler eğitiminin verilmesi hususunda öğretmenlerin yeterli bir eğitim almamaları sebebiyle hem kuramsal hem de uygulama açısından problemlerle karşılaştıklarına ulaşılmıştır.

Ortaöğretim tarih müfredatındaki geleneksel ve demokratik değerlere karşı öğrenci tutumlarının ve görüşlerini farklı etkenler açısından değerlendirmek için çalışma gerçekleştiren Ulusoy (2007), araştırmasında ortaöğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve okullara göre incelemiş ve birinci sınıf ve kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha çok önem verdiğini bulmuştur.

Sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliğini inceleyen Ada, Baysal ve Korucu (2005), öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımları konulu bir çalışma yapmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerden aldıkları değer ve karakter yaklaşımlarını sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlarla göstermektedir. Bu araştırma sonucuna göre sınıf içerisinde değerler ve ahlaki yargı sisteminin sınıf ortamını olumlu etkileyen bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim ve orta öğretim yöneticilerinin öz-değerlerini betimlemeye yönelik yaptıkları çalışmayla Baloglu ve Balgalmış (2005), okul yöneticilerin en çok önem verdikleri değerlerin dürüstlük, sözünde durma ve ulusal güvenlik; en az önem verdiklerinin ise, başkalarını etkilemeye yönelik sosyal güç, arzuların tatmini ve kışkırtıcı deneyimler olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinde kendisiyle barışıklık (iç huzur), aşırı davranış ve duygulardan kaçınma (ılımlılık) değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmadaki katılımcılar 45 yaş üzerinde olanlar ve 45 yaş üzerinde olmayanlar şeklinde iki gruba ayrılmış; yaratıcılık, zevk, öz disiplin ve bağımsızlık, hayatın anlamı, sosyal düzen, barış içinde bir dünya, konularında gruplar arası farklılık olduğu görülmüştür.

Sarı (2005), tarafından öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirleme maksadıyla yapılan çalışmada, değer tercihleri, siyasi, dini, ekonomik, estetik, genel ahlak,

sosyal ve bilimsel değerler şeklinde önem sırasına girmiştir. Bilimsel değerler cinsiyete göre farklılaşırken, erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değerler haricinde kız öğrencilere göre daha yüksek seviyededir. Araştırmadaki değer alanlarının tümünün birbirleriyle olan ilişkilerinin anlamlı olduğu ortaya konulmuştur.

Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademesindeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirmek amacıyla Akbaş (2004), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin hedeflenen değerlere ulaşma seviyeleri çalışmaya katılanların ve öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerinin onların geleneksel, çalışma-iş ve bilimsel değerlere ulaşma düzeylerini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler, aile ile okul arasında yeterli iletişim olmamasından, ayrıca ailede aktarılmaya çalışılan değerlerin okuldakilerden farklı olması sebebiyle aile ve çevre tarafından yeterli seviyede desteklenmeyen okulda verilen değerlerin etkinliğinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Atay (2003), kültürler arası geçerliliği ispatlanmış olan Schawrtz Değerler ölçeği kullanılarak Türk yönetici adaylarının dini tercih, dindarlık düzeyi ve siyasi tercihleri ile değerleri arasındaki farkları incelemiştir. Kendini İslam dinine mensup şeklinde niteleyen yönetici adayları, otoriteye saygınlık, sosyal güç sahibi olmak, kibar olmak, toplumsal düzen, sorumlu olmak, ulusal güvenlik, ana-baba ve yaşlılara değer vermek, geleneklere saygı, sadık olmak, sözü geçen biri olmak, sosyal saygınlık değer yargılarından hareket ettiklerini ileri sürerken, hiçbir dine mensup olmayan yönetici adayları ise, eşitlik, yaratıcılık, bağımsız olma ve çevreyi korumak şeklindeki dört değeri önemsediklerini belirtmiş ve bu değerlerde diğerlerinden yüksek puan almışlardır

Gençlerin değer algısı konusunda yaptığı araştırmada, Aydın (2003), modern değerlerde özgürlük, kendine saygı ve insan hakları gibi kişiselliği işaret eden değerlerin öncelikli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Modern değerler arasındaki zenginlik ve değişik hayat ise geri sıralarda kalmıştır.

Erdem (2003), Üniversitede çalışan öğretim elamanları ve idari personelin değer tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ilk üç sırada, eğitimde niteliğe önem verme, bilimsellik ve öncülük yer alırken, dürüstlük, saygınlık ve güven bu değerleri izlemektedir. Gelecekte hedeflenenler ise, öncülük, bilimsellik ve çağdaşlık olarak ifade

edilmiştir.

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları üzerine yapılan Yapıcı ve Zengin (2003), tarafından araştırmada, cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir farklılık çıkarmamıştır. Gençlerin değer tercihlerine anlamlı bir farklılık getiren ise ekonomik durum, ilahiyat fakültesini tercih ederken istekli ya da isteksiz olma, devam edilen sınıf ve dine önem verme düzeyi olmuştur.

Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini tanılamak maksadıyla Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000), yaptıkları çalışmada, öğretmenler, aile tercihi konusunda çekirdek ya da geniş, dinsel yönelim konusunda da yüksek ya da düşük seviye olmak üzere gruplara bölünüp kültürlerarası geçerliliği saptanmış olan Schwartz Değer Listesi ile incelenmiştir. İki grup arasındaki, özaşkınlık ile özgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Birbirleriyle karşılaştırılan dinsel yönelim gruplarından, düşük dinsel yönelim grubunun diğer gruba oranla, yeniliğe açık olma değerine verdiği önemin daha yüksek, muhafazakârlık değerine verdiği önemin ise daha düşük olduğu görülmüştür.

Dilmaç (1999), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermeyi ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınamayı amaçladığı araştırmasını, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Çocuk Esirgeme Kurumu'nda gerçekleştirmiştir. Uygulamasındaki 36 öğrenciden 18'i deney, 18'i ise kontrol grubunda yer almış ve deney grubuna 36 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Eğitim neticesinde, programının öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyelerini yükselttiği ve bu yükselmenin, cinsiyet ve bulundukları sınıf düzeyinden etkilenmediği görülmüştür.

Gökçe (1994), Türk Gençliğinin Sosyal ve Ahlaki Değerleri başlıklı çalışmasında gençlerin değer tercihlerini belirlenmeye çalışmış ve gençlerin büyük çoğunluğunda maddiyatçılık ve hedonizm, gençlerin yarısından fazlasında ise eşitlik, inançlı olma, ailede mutluluk, yardımseverlik, dürüstlük değerlerinin tercih sıralamasında ön sıralarda yer aldığı görülmüştür.

2.5.2. Değerler ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar

Cheung ve Lee'nin (2010), karakter eğitiminin sosyal yetinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla 8 ve 9. sınıf seviyesinden oluşan 10 okuldaki 920 öğrenciye 4 ayın

her haftasında bir saat olarak uyguladıkları karakter eğitimi programı çalışmasının sonunda öğrencilerin sosyal yetisi düşük olanlarının bu yetilerini geliştirmede programın verimli olduğu, sınıf ve okulun etkisinin ise çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chang ve Munoz (2006), tarafından yapılan bir başka çalışmada, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine karakter eğitimi projesi olan Çocuk Gelişimi Projesi uygulanarak sosyal ve bilişsel alanlarda geliştirici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Berkowitz ve Bier'in (2005), ise karakter eğitimi programlarını incelediği çalışma sonucunda 33 programın 27 sinin sosyal ve duygusal programları içerdiği, programların kendini yönetim, sosyal beceri ve farkındalık, problem çözme kişisel gelişim ve karar verme ders içeriklerinden oluştuğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada eğitimsel stratejiler incelenerek en az yarı yarıya karakter eğitimi programında, uygulamalarda etkileşimli öğrenme stratejileri, mesleki gelişim ve doğrudan öğretim stratejilerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Program sonrasındaki bulguların riskli davranışlarda, pro-sosyal becerilerde, okul temelli ve sosyal duygusal durumlarda olduğu bulunmuştur (Berkowitz ve Bier, 2005).

Miller, Kraus ve Velkamp (2005), toplam dokuz eğitim kurumunda dördüncü sınıf öğrencilerinin 303 tanesiyle yaptıkları çalışmada, verilen karakter eğitimi sonunda olumlu bulgulara ulaşıldığı, çocukların sosyal yetilerindeki gelişmenin yanı sıra, akademik başarıları ve aile içi iletişimlerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson ve Tolson'un (2005), "Seçilen Amerikan ve Avustralyalı Öğretmenlerin Değer Sıralamalarının Karşılaştırılması" isimli yayınlanan makalesinde Rokeach (1973), tarafından geliştirilen değer araştırması (RVS) rastgele seçilmiş 88'i Amerikalı, 79'u Avustralyalı öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Amerikalı öğretmenlerin amaçsal değerlerden özgürlük, aile gizliliği, mutluluk, ulusal güvenlik ve ahiret mutluluğu değerlerini; araçsal değerlerden ise sorumluluk dürüstlük, affedicilik, sevgi ve bağımsızlığı ilk 5 sıraya koydukları belirlenmiştir. Avustralyalı öğretmenlere bakıldığında amaçsal değerlerden özgürlük aile gizliliği, barış, mutluluk ve öz saygı değerlerini; araçsal değerlerden ise bağımsızlık, sorumluluk, yeterlilik, sevgi, ve dürüstlük değerlerini ilk 5 sıraya yerleştirdikleri görülmüştür.

Lamberta (2004), tarafından gerçekleştirilen Psikiyatrik Kurguda Ergenler İçin

Tedavi Edici Rekreasyon Vasıtasıyla Bir Değerler Eğitimi Müdahalesi isimli çalışmada çocuk psikiyatri merkezinde kalmakta olan 52 katılımcı çocuk arasından yer alan tedaviye olumlu dönüt veren 18 genç içerisinden belirlenen 12 - 18 arasında değişen 8'i deney, 8'i kontrol grubu olan toplam 16 öğrenciye yapılmıştır. Kontrol grubuna hiçbir program uygulanmazken, deney grubuna eğitim programı uygulanmış ve 12 adet değer kazanımı hedeflenmiştir. Sonuçlara bakıldığında ise deney grubunda özgürlük değerinde anlamlı bir artış bulunmuştur.

Viadero (2003), araştırmasında, sorumluluk, işbirliği, iç kontrol, savunmacılık ve empati ve konularından oluşan değerler eğitimi programının uygulandığı sınıfta çocukların olumsuz davranış seviyelerinde düşüş meydana geldiği, aynı zamanda eğitimciler açısından daha güvenli hissedildiğini ve okul başarısında artış olduğu sonucunu elde etmiştir.

Benninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith'in (2003), ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucuna bakıldığında, uygulanan karakter eğitimi programı söz konusu yıl ve sonrasındaki iki yıl süresince öğrencilerin okul başarılarının daha önceki yıllara nazaran daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Duer, Parisi ve Valintis (2002), sorumluluk ve saygıyla ilgili davranışlar başta olmak üzere davranış geliştirmek ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için lise öğrencilerine karakter eğitimi projesini uygulamıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin sorumluluk ve saygı gösterme seviyelerinde gelişmelerin bulunduğu saptanmıştır. İstenmeyen davranışlarda bir düşüşün yaşandığı yöneticiler tarafından tutulan kayıtlarda mevcuttur. Aynı zamanda karakter eğitimi programı, bu eğitimin farkındalığını artırmaya yönelik bakış açısında etkili olmuş, bunun sonucunda okulda sergilenen öğrenci davranışlarının olumlu yönde geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Germaine (2001), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine değerler eğitimi programı uygulayıp bu programın öğrencilerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik saygı düzeyinde bir değişikliğe sebep olup olmadığına bakmıştır. Araştırmaya katılan deney grubunun almış olduğu değerler eğitimi programının, kendilerine olan öz saygı düzeyleri ile çevresindekilere olan saygı düzeylerinde artışa sebep olduğu görülmüştür.

Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Evans, ve Ewbank (2001), tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde Barışsever Okul Projesi uygulanmış, Metropolitan Başarı Testiyle

değerlendirilen sonuçlarda puanlar bu projenin uygulanmadığı okullara göre daha yüksektir.

Carlson, Johnson ve Swift (2000), tarafından 4. 6. Sınıflardan oluşan üç bölgedeki özel eğitim sınıflarına karakter eğitimi yoluyla sosyal becerilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle özel eğitim öğrencilerinin sosyal beceri eksikliğinin nedenleri incelenmiş ve toplum etkisinin desteğinin olmaması, zayıf akran ilişkisinin akıllı seçimler yapmalarından onları alıkoymas, çocukların yaşamak ve bu becerileri geliştirmek zorunda oldukları değişik çevrelerdeki tutarsızlığın neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde sahip olunan bilgiler ise doğrudan öğretimle ve olumlu karakter özelliklerinin pekiştirilmesiyle, öğrenmede dikkati dağıtan diğer şeyleri, saygısızlık, kavg ve verilen görevi yerine getirmeme ve azalttığını göstermiştir. Bununla birlikte akran ilişkilerinde düzelme görülmüş fakat diğerlerine saygıda hala eksiklik olduğu tespit edilmiş ve bu alanda daha çok çalışma yapılması önerilmiştir.

Fixler (2000), yaptığı araştırmada, saygı, sorumluluk ve işbirliği odaklı karakter eğitimi programı hazırlamış, anaokulundaki çocukların karakter eğitimini incelemiştir. Karakter eğitiminin gerekliliğini göstermek ve gelişimini belgelemek için öğretmen ve aileler tarafından davranış kontrol listesi kullanılmıştır. Proje süresince anekdot kayıtları da kullanılmıştır. Projenin içeriğini şunlar oluşturmuştur; sınıf toplantıları ile demokratik ortamın oluşturulmasında öğretmenin rol model olması, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri, çoklu zekânın kullanılması ve öğrenme sürecinde ve istenilen yaşam becerilerinin aktarımında aile katılımı. Proje sonucunda, bazı çocuklarda karakter gelişiminde ilerleme gözlenmiştir, ancak arzu edilen sonuçlara ulaşmak için daha fazla süre gerektiği önerilmiştir.

Solomon, Battistich, Watson, Schaps ve Lewis (2000), tarafından uygulanan Çocuk Gelişim Projesi (ÇGP)'nde ilkokul düzeyinde karakter eğitimi verilmiş, ancak sonuçlar eğitim verilmeyen okullarla arasında akademik getiri açısından çok az bir fark göstermiştir. Fakat aynı öğrencilere ortaokul düzeyinde Battistich ve Hong (2003), tarafından incelendiğinde daha önce ÇGP'ye katılan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır.

Muscott ve O'Brien (1999), özellikle karakter eğitiminin, öğrenme zorluğu ve davranış bozukluğu olan ilkokul öğrencileri üzerine etkilerine bakmışlardır.

Çalışmalarında Hizmet Öğrenme Fırsatları ve Vatandaşlığa Hazırlanma isimli karakter programlarını belli karakter özelliklerini okul dışında uygulamışlardır. Programı uyguladıkları 19 öğrenciden görüşme yöntemiyle bilgi toplamışlardır. Sonuçlar bu öğrencilerin karakter eğitimi programlarından öğrendiklerini, hareketlerinin sorumluluklarını aldıklarına inandıklarını, işbirliği ve takım çalışması fikirlerine yanıt verdiklerini, yeni arkadaşlar edinmeyi öğrendiklerini ve karakter eğitiminde öğrenmeyi eğlenceli ve faydalı bulduklarını göstermiştir.

Hogan (1996), tarafından 16 üstün yetenekli dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin ödevleri tamamlamada, çevre düzenini korumada, aileye gerekli bilgiyi aktarmada tutarsız oldukları görülmüştür. Bu davranış problemlerinin nedenleri arasında okulda karakter eğitiminin eksikliği saptanmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin sorumluluklarını artırmak amacıyla uygulanan karakter eğitimi sonucunda öğrencilerin daha kaliteli iş üretmede, ev okul iletişimini sürdürmede, çevre temizlemede, etkili karar vermede ve işbirlikçi çalışmada daha fazla sorumlu davrandıkları görülmüştür.

Battistich, Dongil, Watson ve Chaps (1995), tarafından uygulanan karakter eğitimi sonucunda öğrencilerin topluma karşı davranışları ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği ayrıca öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı da pozitif yönde etkilendikleri belirtilmiştir.

Crowther'in (1995), okul öncesinden ilköğretim ikinci kademe sonuna kadar olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada 8 ay boyunca nezaket, sorumluluk, yardımseverlik, saygı davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilen öğrencilerin okul atmosferinde iyileşme, işbirliğinde artış olduğu öğretmenlerden gelen geribildirimler ve yapılan gözlemler sonucu elde edilmiştir.

Tillman (1995), savaş ve barış temalı hikâyeler ve proje çalışmalarıyla öğrencilere problem çözme, rol oynama, model alma yöntemlerini kullanarak 32 haftalık barış eğitimi programı hazırlamıştır. Bu program güvenin önemi, kişinin biricik olduğunu kabul etme, kişilik özellikleri ve sınıf kurallarını tanıma gibi kuralları içeriyordu. Program sonrasında öğrencilerin %80'inin kabul edilebilir bir dille konuşmakta geliştiği, %80'inin öğretmenlere, yetişkinlere ve akranlarına saygı göstermeyi öğrendiği, % 70'inin kafeteryada uygun davranışlar sergilemeyi öğrendiği, %70'inin de çatışma durumlarıyla baş edebildikleri görülmüştür. Sonuç olarak çatışmayı çözümüleme becerileri kazandırmak için verilmiş olan program öğrencilerin çatışmaları çözümüleme becerilerini yükseltmiştir.

Balicki (1991), tarafından altı okulda 9. Sınıf öğrencileriyle yapılan Yardımsever Toplum çalışmasında bu çalışmaya katılan öğrencilerin okul notlarında anlamlı düzeyde yükselmeler olduğu tespit edilmiştir.

2.5.3. Yaşam doyumu ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar

294 öğrenci üzerinde “Ergenlerin problemli internet kullanım davranışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi” isimli araştırmayı yapan Çınar (2015), çalışma sonucunda okuduğu sınıf seviyesi ve internet kullanım süresi arttıkça problemli internet kullanımının arttığını, kardeş sayısı az olan, sosyo-ekonomik seviyeleri yüksek olan ve evde internet kullanan öğrencilerin yaşam doyum seviyelerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Toprak (2014), tarafından 477 öğrenci üzerinde ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda psikolojik ihtiyaç doyumunun ve psikolojik sağlamlığın ayrı ayrı mutluluğu ve yaşam doyumunu anlamlı biçimde yordadıkları tespit edilmiştir.

Koçak ve İçmenoğlu (2012), tarafından 106’sı kız, 119’u erkek olan toplam 225 öğrenci üzerinde, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünü tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile duygusal zekâ alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Korkut (2012), tarafından 450 lise öğrencisi üzerinde ‘Lise Öğrencilerinde Çocukluk Örselenme Yaşantıları ve Öfke İfade Biçimleri ile Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’ isimli araştırma yapılmıştır. Araştırmada duygusal, fiziksel ve cinsel istismara uğramış öğrencilerin, yaşam doyum ve benlik saygıları istismara uğramayan öğrencilere göre düşük bulunmuştur.

Atak (2011), tarafından Ankara’da üniversitelere devam eden öğrencilerden ve aynı yaşta olup üniversite öğrencisi olmayan 222 katılımcı (96 kadın, 126 erkek) üzerinde ‘Yetişkinliğe Geçiş Yıllarında Sigara İçme Davranışının Psikosoyal Belirleyicileri ve

Sigara İçmenin Yaşam Doyumu ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi' isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların çoğu sigara kullanmaktadır ve sigaraya en yoğun başlama dönemi ergenliktir. Sigara içme ile yaşam doyumu ve öznel iyi oluş arasında ters yönde orta seviye bir bağlantı kaydedilmiştir.

Atasayar (2011), tarafından ergenlerdeki aleksitimi düzeyleri ile psikolojik belirti ve yaşam doyum düzeyleri arasında ne tür bir ilişkinin olduğunu ortaya koymak, düşük ve yüksek aleksitiminin ergenlerde psikolojik belirti ve yaşam doyum düzeyine göre anlamlı bir değişikliğe yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla Sakarya ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 600 tane öğrenci üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Çalışma sonunda düşük ve yüksek aleksitimik belirtiler gösteren ergenler arasında psikolojik belirti ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Aleksitimi ile psikolojik belirtiler arasında pozitif, aleksitimi ile yaşam doyumu arasında ise negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenlerden elde edilen verilere göre cinsiyet, kendilik algısı, algılanan ana-baba tutumu ve yaşa bağlı olarak aleksitimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış, akademik başarı ve sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye anlamlı bir değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Duy (2010), tarafından yapılan sokakta çalışan ve çalışmayan alt ve üst gelire sahip ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu, benlik saygısını ve depresyon düzeylerini incelemeye yönelik çalışmanın sonuçlarına göre, sokakta çalışan ve alt gelire sahip çalışmayan çocukların yaşam doyumu ve benlik saygısı değerleri normal seviyenin altında; depresyon seviyeleri ise normalin üzerindedir. Çalışmanın sonucuna göre alt gelire sahip sokakta çalışan çocukların psikolojik açıdan risk grubu içerisinde bulundukları kaydedilmiştir.

Acar (2009), tarafından yapılan araştırmada zihinsel ve fiziksel engelli çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ebeveyn cinsiyeti, çocuğun eğitim süresi, engelli çocuğun cinsiyeti ve özürlü arasındaki ilişki, annelerin geliri, çocuğun engeli gibi faktörlerin ebeveynlerin yaşam doyumu ve umutsuzluk seviyeleri üzerinde etkisi bulunmazken, yaş seviyeleri, eğitim ve gelir durumları, kız çocuğuna sahip olma durumları, çocuğun eğitim süresi açısından kıyaslanması gibi faktörlerin yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkisi

bulunmuştur.

Parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerini karşılaştıran Dingiltepe (2009), farklı ortaöğretim seviyelerinden 232 kız ve 141 erkek öğrenciden örneklemi meydana getirmiştir. Araştırma sonucunda, parçalanmış aileye sahip ergenlerin yaşam doyumları ve yaşam kalitelerinin ailesi parçalanmamış bireylere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda ailesi parçalanmamış ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri, ailesi parçalanmış ergenlerin yaşam doyumu düzeylerine kıyasla daha yüksek seviyede çıkmıştır.

Nehir, Çoban, Demirci, Özbaşaran ve İnceboz (2009), tarafından yapılan araştırmada menopozal belirtilerin ve evlilik uyumunun yaşam kalitesi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini çalışmaya katılmayı kabul eden 226 evli kadın oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan 40 soruluk anket formu, “menopoz değerlendirme ölçeği”, “Evlilik uyum ölçeği” ve “yaşam kalitesi ölçeği”nin kullanıldığı bu araştırma yaşam kalitesinin artmasında kadınların evlilik uyum puanlarının artmasının olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel ve aile bütünlük duygusu ile benlik saygısının yaşam doyumunu etkileme seviyesini araştırmaya yönelik Çeçen (2008), tarafından yapılan çalışma sonucunda benlik saygısının yaşam doyumunu yordama hususunda anlamlı bir değişken olduğu saptanmıştır. Yüksek benlik saygısına sahip bireyin kendini olumlu algılama seviyesinin yüksek olduğu, karşılaştığı olay ve durumlarda kendi yetkinliğine olan inancının yüksek olması halinde ise yaşam doyum seviyelerinin yükseleceği bulunmuştur.

Gümüşbaş (2008), yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaşadıkları stres kaynaklı sorunları ifade etme ve ortadan kaldırmaya yönelik düzenlenen eğitim programının stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarının sahip olduğu yaşam doyumları kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Gün ve Bayraktar (2008), tarafından yapılan araştırmada göç etmiş ergenlerin yaşam doyumu, benlik saygısı ve sosyal destek ağlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. 152

kız, 153 erkek olmak üzere toplamda 305 ergen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre göç etmiş ergenlerde yaşam doyumu ortalamaları, yaşa ve cinsiyet durumuna göre farklılaşmakta ve okula devam eden ergenlerin yaşam doyumlarının devam etmeyenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Gürbüz (2008), tarafından, öfke denetimi eğitiminin, 12. sınıf öğrencilerinin öfke kontrol becerileri, depresyon seviyeleri ve yaşam doyum düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, eğitim programının sonunda deney grubundaki öğrencilerin yaşam doyumlarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Şahin (2008), tarafından yapılan bir çalışmada devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumu düzeylerinin bazı faktörlere göre incelenmesi araştırılmıştır. Araştırma sonunda; devlet kurumlarında görevli olan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının daha fazla olduğu ve yaşam doyumu düzeylerinin daha düşük olduğu; mesleği isteyerek seçen beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğu; okullardaki araç gereç durumunun yetersizliği ve spor salonun olmaması durumunun beden eğitimi öğretmenlerinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya yol açtığı, yaşam doyumunu azalttığı; duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık kazanan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumlarında azalma olduğu bulunmuştur.

Çeçen (2007), Mersin Üniversitesi'nde üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerini incelenmek adına bir çalışmada yapmıştır. Araştırma 347 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada duygusal yalnızlık durumunu erkeklerin kızlara göre; yaşam doyumu düşük olanların ise yaşam doyumu yüksek olanlara göre daha yüksek seviyede yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Dönmez (2007), tarafından meslek liseli ergenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin atılganlık seviyelerine ile yaşam doyumları ve duygularını ifade etme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, atılganlık seviyesi fazla olan ergenlerin, negatif duygularını rahat ifade etmede rahat oldukları, çevrelerine olan yakınlıklarının daha fazla olduğu ve yaşam doyum düzeylerinin diğerlerine göre yüksek

olduğu ortaya çıkmıştır.

Gündoğar ve diğerleri (2007), tarafından Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 'Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi' üzerine bir araştırma yapılmıştır. 373 üniversite üzerinde yapılan araştırmaya göre bir gencin ilgi alanına hitap etmeyen bir eğitime katılmış olması durumunun yaşam doyum seviyesini düşürdüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2006), tarafından "Askeri Öğrencilerin Yaşam Doyumları Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir; askeri okulda okuyan öğrencilerin yaşam doyumları düzeylerinin sınıf seviyesi, akademik başarı düzeyi, sağlık durumu, maddi durum, son bir yıl içinde önemli bir yaşam olayı yaşayıp yaşamadığı, boş zaman etkinlikleri ve tabur/onur teşkilatında görev alıp almamalarına göre anlamlı bir farkın olduğu; bağlı bulunan kuvvet, eğitim-öğretim görülen bölüm, evci olup olmama, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi, flört arkadaşının olup olmamasına göre anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı bulunmuştur

Sosyal destek, yaşam doyumları, yaşam kalitesi ve sosyal ağ bakımından duygudurum ve anksiyete bozukluğu tanısı olan bireyleri, düzenli hemodiyaliz tedavisi olan hastaları ve belirgin bir psikolojik ve fiziksel rahatsızlığı olmayan bireyleri betimleyen Annak (2005), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre sağlıklı bireylerin yaşam kalitesi, yaşam doyumları, algılanan sosyal destek ve sosyal ağ puanlarının hemodiyaliz hastaları ve psikolojik sorunu olan hastalardan daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bireylerin sosyal ilişki puanlarının ve yaşam doyumlarının medeni durumlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin öznel ve psikolojik iyi olmalarının sosyal ilişki, dışadönüklük, öğrenilmiş güçlülük, iç ya da dış kontrol odağı, nevrotizm, hobiler, sosyoekonomik durum, akademik durumlara yönelik memnuniyet seviyeleri, cinsiyet ve sağlık durumu gibi boyutlarca ne derece etkilendiğini belirlemeyi amaçlayan Cenkseven (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrenilmiş güçlülük ve iç kontrol odağı düzeyine sahip kişilerin öznel ve psikolojik iyi olma seviyelerinin diğerlerine göre daha yüksek oldukları görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülük etkileşiminin

öznel ve psikolojik iyi olmanın bazı boyutları üzerinde etkili olduğu belirlenirken; dışadönüklük, nevrozizm, akademik başarıdan algılanan hoşnutluk, cinsiyet, öğrenilmiş güçlülük, dış kontrol odağı inancı, sosyal ilişkilerden algılanan memnuniyet, sosyo-ekonomik durum, sağlık durumu, hobilerden algılanan memnuniyet değişkenleri öznel iyi olmanın anlamlı birer yordayıcıları olarak görülmüştür. Ancak öznel iyi olmanın, arkadaşlarla ilişkilerden algılanan memnuniyet etkeniyle ilişkisi anlamlı bulunamamıştır.

Ünal ve diğerleri (2001), tarafından yapılan araştırmada Malatya ilinde görev yapan hekimlerin yaşam doyumu düzeylerinin tükenmişlik düzeyleri, iş doyumu düzeyleri ve bazı sosyodemografik değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Yaşam doyumu ölçeği puanları incelendiğinde cinsiyetler arasında, ek işi olanlar ve olmayanlar arasında, evli ve bekâr olma durumu arasında, ekonomik kazancını yeterli görenler ilve görmeyenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte yaşam doyumu ölçeği puanları bakımından yaş grupları arasında, meslekte çalışma süresine göre oluşturulan gruplar arasında, akademik unvanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Üre (2001), tarafından yapılan araştırmada araştırma görevlilerinin yaş, cinsiyet, bölüm, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal gibi değişkenlerin tükenmişlik düzeyleri, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi incelenmiştir. Selçuk Üniversitesinin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında görev yapan 178 araştırma görevlisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda yaş ve cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık bulunurken; bölüm, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.5.4. Yaşam doyumu ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar

East (2010), yaptığı araştırmada Afrika kökenli olup Amerika vatandaşı olan ergenlerin beden imgele algılarıyla benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerde beden imgesi algısının olumsuz olmasıyla düşük benlik saygısı geliştiğini, bunun sonucunda kilo endişesi, kaygı, yeme bozuklukları ve hayattan keyif alma düzeyinde düşüş yaşanarak yaşam doyumlarının etkilendiği sonucuna varmıştır.

Danielsen ve arkadaşları (2009), tarafından yapılan çalışmada okul

memnuniyetleri ve yaşam doyumları ile ailenin, öğrencilerin, okul arkadaşlarının ve eğitimcilerin aldıkları sosyal desteğin etkisi incelenmiş. Araştırmada 13-15 yaş grubunda 3358 öğrencinin okul memnuniyeti incelendiğinde memnuniyet düzeyine eğitimcilerin katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşam doyumunu cinsiyetler açısından incelendiğinde kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özgen,2012).

Gilman ve Huebner (2006), tarafından yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin özelliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek yaşam doyumuna sahip ergenler ile düşük yaşam doyumuna sahip ergenler kıyaslanmış ve yüksek yaşam doyumuna sahip olanların benlik saygısı, umut ve iç denetim odağında daha yüksek puan aldıkları fakat kaygı, sosyal stres, depresyon ve eğitimcilere karşı negatif tutumlarda ise ortalamanın altında kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Goldbeck ve diğerleri (2007), tarafından yapılan ‘Yaşam Doyumu Ergenlik Boyunca Azalır’ adlı çalışmada 1274 Alman ergen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sağlıkla ilişkili yaşam doyumlarına bakıldığında kızların oranı erkeklerden yüksek bulunmuştur. Arkadaş doyumunu ve karşı cins arkadaş doyumunu yüksek çıkarken aile doyumunu düşük seviyede çıkarmıştır. Araştırmada ergenlik dönemi süresince var olan depresyon ve intihar eğilimlerinin artma durumu tartışılmıştır.

Neto (2001), tarafından Portekiz’de göç etmiş olan ailelerdeki ergenler arasında yaşam doyumunu incelenmiştir. Çalışmada 362 göç etmemiş ve 313 göç etmiş toplam 675 ergen üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonunda göç etmiş ailelerin sahip olduğu ergenlerin yaşam doyumunu düzeyleri göç etmemiş ailelerin sahip olduğu ergenlere göre daha düşük çıkmıştır. Yaşam doyumunu ve benlik saygısı arasındaki ilişki olumlu yönde bulunurken yaşam doyumunu ve stresli yaşam kültürü arasındaki ilişkinin olumsuz olduğu sonucu elde edilmiştir.

Lazzari, (2000), yaşam doyumunu, geç ve erken ergenlikte psikolojik iyi olma halini ve duygusal zekâyı incelemiştir. 155 öğrencinin katıldığı çalışmada psikolojik iyi olma halinin yaşam doyumunun belirlenmesinde duygusal zekâdan daha etkin olduğu ortaya çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evreni ve örneklemine, verilerin toplanma süreci ve toplama araçlarına, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Anadolu lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin insani değer anlayışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki inceleneceği bu çalışmada betimsel çalışma modeli benimsenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, Kayser ili Develi ilçesi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında örgün öğrenimlerine devam eden MEB'e bağlı, 9 farklı lise öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma örneklemini Kayseri ili Develi ilçesi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Develi Anadolu Lisesi, Ayşe Yahya Fatma Kocatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Develi Anadolu İmam Hatip Lisesi, Develi Necmiye Mustafa Maşlak Sağlık Meslek Lisesi, Develi Muammer Kocatürk Endüstri Meslek Lisesi ve Ayhan Yıldırım Anadolu Lisesi'nin 9,10,11 ve 12.sınıflarında öğrenim gören, ve uygulamaya gidilen gün sınıfta olan 1155 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Örneklemini oluşturan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler ve dağılımı ise Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Örnekleme İlgili Demografik Bilgiler

Demografik Bilgilerin Dağılımı		N	%
Lise Türü	Akademik Lise	435	37,66
	Meslek Lisesi	720	62,34
Sınıf	Dokuz	312	27,08
	On	296	25,65
	On Bir	251	21,79
	On İki	293	25,43
Cinsiyet	Kız	633	54,95
	Erkek	519	45,05
Anne-Baba	Anne-Baba Birlikte	1092	94,79
	Anne-Baba Ayrı	60	5,21
Annenin Durumu	Anne Sağ	1137	98,7
	Anne Vefat Etti	15	1,3
Babanın Durumu	Baba Sağ	1102	95,66
	Baba Vefat Etti	50	4,34
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma Yazması yok	78	6,77
	İlkokul Mezunu	764	66,32
	Ortaokul Mezunu	183	15,89
	Lise Mezunu	103	8,94
	Üniversite Mezunu	24	2,08
	Okuma Yazması yok	38	3,3
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	558	48,44
	Ortaokul Mezunu	235	20,4
	Lise Mezunu	216	18,75
	Üniversite Mezunu	105	9,11
	Tek Çocuk	37	3,21
Kardeş Sayısı	İki Kardeş	247	21,44
	Üç Kardeş	504	43,75
	Dört Kardeş	237	40,57
	Beş Kardeş ve Üzeri	127	11,02

Tablo 3.1. (Devamı)

Maddi Gelir	Yetersiz Düzeyde	113	9,81
	Orta Düzeyde	730	63,37
	İyi Düzeyde	309	26,82
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	254	22,05
	Hayır	898	77,95
Günlük TV İzleme Oranı	Bir Saatten az	324	28,13
	Bir Saat	274	23,78
	İki Saat	309	26,82
	Üç Saat	157	13,63
	Dört Saat	52	4,51
	Beş Saat ve Üzeri	36	3,13
	Bir Saatten az	618	53,65
Günlük İnternet Kullanım Oranı	Bir Saat	227	19,7
	İki Saat	157	13,63
	Üç Saat	72	6,25
	Dört Saat	36	3,13
	Beş Saat ve Üzeri	42	3,65
İkamet yeri	İl Merkez	118	10,22
	İlçe	744	64,42
	Köy	293	9,81

*Kişisel bilgi formunda boş bırakılan bölümlere sıfır verilerek değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenle n sayısı farklılaşmaktadır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada değerlerle ilgili bilgileri toplamak araştırmak için Dilmaç (2007) tarafından geliştirilmiş olan İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini belirlemek için ise Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilip Türkçe 'ye Köker ve Yetim (1991) tarafından uyarlaması gerçekleştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. Katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler edinmek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu tercih edilmiştir.

3.4.1. İnsani değerler ölçeği(idö)

Dilmaç'ın 2007 yılında geliştirdiği İnsani Değerler Ölçeği (Ek-2) altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Sorumluluk, Dostluk/Arkadaşlık, Barışçıl Olma, Saygı, Hoşgörü, Dürüstlük Alt Boyutlarının her biri toplam 7 maddeden oluşmaktadır.

Bu ölçek bireysel ya da gruplar halinde uygulanabilmekte olup toplam 42 madden oluşur. Ölçekteki maddeler beş seviyeli “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman) bir dereceleme ölçeği olarak ifade edilmektedir. Madde puanlamaları ise A:1, B:2, C:3, D:4, E:5 puan şeklindedir. Puanlardaki artış veya düşüş bireylerde bulunan insani değer eğilimlerinin yükselmesini veya azalmasını ifade etmektedir.

Tablo 3.2.

İDÖ'nün Alt Boyut ve Madde Eşleştirmesi

Değerler	Maddeler
Sorumluluk Değeri	1,7,13,19,25,31,37
Dostluk/arkadaşlık Değeri	2,8,14,20,26,32,38
Barışçıl Olma Değeri	3,9,15,21,27,33,39
Saygı Değeri	4,10,16,22,28,34,40
Dürüstlük Değeri	5,11,17,23,29,35,41
Hoşgörü Değeri	6,12,18,24,30,36,42

3.4.1.1. İnsani değerler ölçeği maddelerinin geliştirilmesi

İnsani Değerler Ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için, 2007 yılında, 170 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin alt boyutuna ilişkin Sorumluluk, Dostluk/Arkadaşlık, Barışçıl Olma, Saygı, Hoşgörü ve Dürüstlük gibi evrensel değerler alanında kabul görmüş bu değerlerle ilgili açık uçlu ifadeler yer verilerek, bu ifadelerle ilgili fikirleri alınmıştır. Ankete katılanlardan alınan tüm bu bilgiler havuza aktararak 176 madden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Toplanan veriler incelendiğinde maddeler içinde yakın anlama gelenler çıkarılarak 95 maddeden oluşan yeni bir form elde edilmiştir. Oluşturulan yeni form ise ilk olarak 65 kişiden oluşan bir gruba uygulanarak tam anlaşılamayan maddeler tespit edilmiş ve toplam madde sayısı 85'e düşürülmüştür. Son düzenlemelerden sonra

oluşturulan form Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında akademik swv15 uzmanın görüşüne sunulmuştur. 5 uzmanın maddelerin insani değerleri ölçme hususundaki görüşleri alınarak ölçekten 11 madde daha çıkarılmıştır. Yapılan son düzenlemelerin ardından, İnsani Değerler Ölçeği 74 madde olmak üzere deneme formu hazırlanmıştır (Dilmaç, 2007).

İnsani Değerler Ölçeğinin, geçerlik çalışmaları esnasında faktör analizinin yanı sıra yapı geçerliği de araştırılmıştır. İnsani Değerler Ölçeğinin güvenirliğini saptamak için, iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) ile ölçeğin bütün alt boyutlarının ve maddelerin tümünün korelasyonları ve tekrar test yöntemi kullanılarak kararlılık katsayılarının hesaplaması da yapılmıştır (Dilmaç, 2007).

3.4.1.2. İDÖ' nün geçerlik çalışması

Alanında uzman kişilerin fikirleri alınarak ilk denemesi yapılan ölçeğin uygulama grubunu 322 öğrenci oluşturmuştur. Faktör analizi ve yapı geçerliği sınanması bu uygulama sonucunda elde edilmiştir. İnsani Değerler Ölçeğinin (İDÖ) Temel Bileşenler analizi yapılarak tek boyutlu olup olmadığı ölçülmüştür. Varimax dik döndürme tekniği ise ölçeğin birbirlerinden bağımsız faktörlere ayrışması ihtimaline karşın uygulanmıştır.

Temel bileşenler analiz sonucuna bakıldığında ise 22 faktör belirlenmiştir. Faktörlerin varyans değerleri % 1.402 ile % 16.091 arasında değişen bölümleri açıklamış, 22 faktörün tamamının ise toplam varyansın % 34'ünü açıklandığı belirlenmiştir. Ancak ölçek maddelerinin kuramsal açıklamalara bakılarak en fazla 6 faktörde toplanabildiği görülmüş ve faktör yapısındaki fazlalığın yorumlama esnasında güçlükler yaşanma ihtimaliyle 6 faktörlü çözüm aramasına karar kılınmıştır. Yinelenen işlemler sonucunda ölçekte bulunan maddelerin altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu altı faktörlü çözümün, örneklemin özelliği düşünüldüğünde ve kültürel faktörler hesaba katıldığında yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin katılımcıları insani değerlere sahip olup olmama açısından ayırt etme derecesini değerlendirmek için, ölçek faktör puanlamasına bakılarak üst ve alt %27'lik puan aralığında olanların madde puan ortalamalarında bulunan farkın anlamlılığını belirlemeye ilişkin yapılan analizler sonucunda İnsani Değerler Ölçeğinin bireylerin insani değerlere sahip olma açısından ayırt edici özellikte olduğu belirlenmiştir (Dilmaç, 2007).

3.4.1.3. İDÖ' nün güvenirlik çalışması

Ölçekteki iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) İDÖ' nün güvenirliğini belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları:

- ✓ Sorumluluk alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı alfa: .73
- ✓ Dostluk/Arkadaşlık alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı alfa: .69
- ✓ Barışçı Olma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı alfa: .65
- ✓ Saygı alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı alfa: .67
- ✓ Dürüstlük alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı alfa: .69
- ✓ Hoşgörü alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı alfa: .70 bulunmuş, toplam 42 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısının alfa. 92 olduğu sonucu elde edilmiştir.

İDÖ' nün kararlılık anlamındaki güvenirliği için uygulanarak test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. İDÖ'nün güvenirlik katsayıları hesaplanması için lise öğrencilerinden oluşan 150 kişilik bir gruba 20 gün ara verilerek iki kez uygulanmıştır. Bu kararlılık katsayıları:

- ✓ Sorumluluk alt boyutu kararlılık katsayısı: .73,
- ✓ Dostluk/Arkadaşlık alt boyutu kararlılık katsayısı: .91,
- ✓ Barışçı Olma alt boyutu kararlılık katsayısı: .80,
- ✓ Saygı alt boyutu kararlılık katsayısı: .88,
- ✓ Dürüstlük alt boyutu kararlılık katsayısı: .75,
- ✓ Hoşgörü alt boyutu kararlılık katsayısı: .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise kararlılık katsayısı: .87 olarak elde edilmiştir (Dilmaç, 2007).

3.4.2. Yaşam doyumu ölçeği

Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilmiş olan Yaşam Doyumu Ölçeği, Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek-1).

Yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 5 maddeli bir ölçek olup “kesinlikle katılmıyorum”, “ katılmıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “kararsızım”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” gibi değişen cevaplar içermektedir. Ölçekteki her bir maddenin puanı en az 1, en fazla 7; toplamda ise 1-35 puan arasında farklılık gösterebilmektedir. Ölçekten elde edilen puanın yükselmesi yaşam doyumu oranının yükseldiğine işaret eder. Ölçme sonucuna göre ortaya çıkan 7 ve daha az puanın düşük yaşam doyumunu, 8- 12 puanın orta düzeyde yaşam doyumunu, 13 puan ve daha üstünün fazla bir yaşam doyumuna işaret ettiği bildirilmektedir (Diener ve ark. 1985).

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliğini belirlemeye yönelik çalışma Köker ve Yetim (1991) tarafından yapılmıştır. Yetim'in çalışması sonucunda Yaşam Doyumu Ölçeği Cronbach alfa değeri 0,86 olarak elde edilmiştir (Yetim, 1991).

3.4.3. Bilgi toplama formu

Bilgi toplama formu uygulayıcı tarafından geliştirilmiş olup 2 akademisyenin görüşleri alınarak, katılımcılar ile ilgili sosyo-demografik bilgiler elde etmek amacı ile hazırlanmıştır. Bilgi toplama formunda okul türü, cinsiyet, ana-baba bilgileri, kardeş sayısı, ekonomik gelir düzeyi, günlük televizyon izleme ve internet kullanımı, okul öncesi eğitim alınıp alınmama durumu, yaşanan sosyo-kültürel çevre tespit edilmeye çalışılmıştır (EK-3).

3.5. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması aşamasında örnekleme alınan okullarda alınan izin doğrultusunda öğrencilere sınıf sınıf İnsani Değerler Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulama yapmadan önce çalışmanın amacı ve yönergesi öğrencilere aktarılmıştır. Uygulamanın gönüllük esasına dayandığı öğrencilere ifade edilmiş, ankete katılmayı kabul etmeyen öğrenci çıkmamıştır. Anketlerin yanıtlanması 1 ders saati (yaklaşık 40 dk.) sürmüştür.

3.6. Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 7 farklı istatistiki analiz yöntemi kullanılmıştır ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 21.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

- 1) Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi
- 2) Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA)
- 3) LSD Post Hoc testi
- 4) t testi
- 5) Çoklu Lineer Regresyon Analizi
- 6) Kruskal Wallis H testi
- 7) Whitney U testi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulguların paylaşımı alt problemlerin sırası izlenerek tablolar ile birlikte verilmiştir.

4.1. Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Lise öğrencilerinin insani değerler ile yaşam doyumu arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi uygulanmıştır (Tablo 4.1.).

Tablo 4.1.

Lise Öğrencilerinin İnsani Değerler ile Yaşam Doyumları Korelasyon Analizi

	Sorumluluk	Dostluk- Arkadaşlık	Barışçıl Olma	Saygı	Dürüstlük	Hoşgörü
YDÖ TOPLAM	,161*	,109*	,106*	,177*	0,039	-0,012

* $p < 0,01$

Tablo 4.1.'de Yaşam Doyumu Ölçeğinin toplam puanları ile İnsani Değerler Ölçeğinin “sorumluluk” ($r=0,161$), “dostluk-arkadaşlık” ($r=,109$), “barışçıl olma” ($r=0,106$), “saygı” ($r=0,177$), alt boyutları arasında pozitif yönde $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunurken, “dürüstlük” ($r=0,039$) ve “hoşgörü” ($r=-,012$) arasındaki ilişkilerin ise $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Yaşam Doyumu Ölçeğinin toplam puanları ile İnsani Değerler Ölçeğinin “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Barışçıl Olma”, “Saygı”, alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir. Yani değerlerle ilgili olarak korelasyon sonuçları doğrultusunda değerleri “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Barışçıl Olma”, “Saygı”nın artmasının yükselttiği söylenebilir.

4.2. Lise Öğrencilerinin Değer Tercihlerinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü Açısından Farka İlişkin Bulgular

İnsani değerlerin yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Çoklu Lineer Regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 4.2.).

Tablo 4.2.

İnsani Değerlerin Yaşam Doyumunu Yordamasıyla İlgili Çoklu Lineer Regresyon Analizi

	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit	13,470	2,045		6,586	,000
Sorumluluk	,110	,053	,089	2,082	,038
Dostluk-Arkadaşlık	,059	,050	,039	1,176	,240
Barışçıl Olma	,014	,053	,009	,268	,789
Saygı	,185	,059	,125	3,151	,002
Dürüstlük	-,076	,073	-,034	-1,030	,303
Hoşgörü	-,101	,053	-,060	-1,903	,057
R=,203	R ² =,041				
F= 8,182	p=,000				

Modelde otokorelasyon olup olmadığını tespit etmek için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. D-W değeri 1,859 olarak bulunmuş ve bulunan bu değer 2'ye yakın olduğu için otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Otokorelasyon olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Tablo 4.2. incelendiğinde Sorumluluk ve Saygı ile yaşam doyumu anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,203, R²=,041, p<0.05). İnsani değerler ölçeği alt boyutlarından sorumluluk ve saygı yaşam doyumunu % 4 oranında açıklamaktadırlar.

İnsani değerler ölçeği alt boyutları yaşam doyumundaki değişimin yaklaşık %41'ini açıklamaktadır (R²=0,041). Sorumluluk, Saygı arasında pozitif ilişkiler vardır (0,89; 0,125) ve bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{\text{sorumluluk}}=2,082$, $t_{\text{saygı}}=3,151$). Dostluk-Arkadaşlık, Barışçıl Olma, Dürüstlük ve Hoşgörü alt boyutları ile pozitif ilişkiden söz edilememektedir (0,39; 0,09;-0,34;-0,60) ve ilişkiler istatistiksel olarak anlamsızdır ($t_{\text{dostluk-arkadaşlık}}=1,176$, $t_{\text{barışçılolma}}=0,268$, $t_{\text{dürüstlük}}=-1,030$, $t_{\text{hoşgörü}}=-1,903$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre İnsani değerlerinin yaşam doyumu yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıdaki gibidir:

$$\text{Yaşam doyumu} = 13,470 + 0,89 \text{ Sorumluluk} + 0,125 \text{ Saygı}$$

Yaşam doyumuyla ilgili olarak lise öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen regresyon eşitliği doğrultusunda yaşam doyumunu en fazla “Sorumluluk” ve “Saygı”nın artmasının yükselttiği söylenebilir.

4.3. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre insani değerler açısından farklılaşp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.3.).

Tablo 4.3.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İnsani Değerlerin Karşılaştırılması

	Cinsiyetiniz	N	X	S.s.	T	p.
Sorumluluk	Kız	635	45,18	5,485	3,755	,000
	Erkek	520	43,98	5,301		
Dostluk-Arkadaşlık	Kız	635	28,73	4,369	3,244	,001
	Erkek	520	27,90	4,295		
Barışçıl Olma	Kız	635	26,00	4,270	8,636	,000
	Erkek	520	23,82	4,241		
Saygı	Kız	635	26,87	4,600	2,533	,011
	Erkek	520	26,19	4,419		
Dürüstlük	Kız	635	25,38	3,071	-,441	,660
	Erkek	520	25,46	3,000		
Hoşgörü	Kız	635	24,12	4,263	3,345	,001
	Erkek	520	23,34	3,532		

Kız ve erkek öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeğinin “Sorumluluk” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 3,755$ $p = ,000$). Tabloda kızların erkeklere göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Sorumluluk” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeğinin “Dostluk-Arkadaşlık” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı

bulunmuştur ($t=3,244$ $p=,001$). Tabloda kızların erkeklere göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Dostluk-Arkadaşlık” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeğinin “Barışçıl Olma” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=8,636$ $p=,000$). Tabloda kızların erkeklere göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Barışçıl Olma” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeğinin “Saygı” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2,533$ $p=,011$). Tabloda kızların erkeklere göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Saygı” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeğinin “Hoşgörü” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=3,345$ $p=,001$). Tabloda kızların erkeklere göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Hoşgörü” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre insani değerlerinin farklılaştığı, “Sorumluluk” “Dostluk-Arkadaşlık” “Barışçıl Olma” “Saygı” “Hoşgörü” boyutlarında kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

4.4. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre İnsani Değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.4.).

Tablo 4.4.

Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Değer Tercihleri İle İlgili t Testine İlişkin Bulgular

	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p.
Sorumluluk	Anadolu	435	44,23	5,442	-2,019	0,044
	Meslek	720	44,89	5,417		

Tablo 4.4 (Devamı)

Dostluk- Arkadaşlık	Anadolu	435	28,42	4,167	0,344	0,731
	Meslek	720	28,23	4,391		
Barışçıl Olma	Anadolu	435	24,83	4,388	-1,109	0,268
	Meslek	720	25,13	4,391		
Saygı	Anadolu	435	26,12	4,724	-2,601	0,009
	Meslek	720	26,83	4,39		
Dürüstlük	Anadolu	435	25,48	2,942	0,486	0,627
	Meslek	720	25,39	3,689		
Hoşgörülü Olma	Anadolu	435	23,8	4,395	0,24	0,81
	Meslek	720	23,39	3,689		

Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinin İnsani Değerler Ölçeğinin “Sorumluluk” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -2,019$ $p = ,044$). Tabloda Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Sorumluluk” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinin İnsani Değerler Ölçeğinin “Saygı” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -2,601$ $p = ,009$). Tabloda Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Saygı” boyutu puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak lise öğrencilerinin okul türüne göre insani değerlerinin farklılaştığı, “Sorumluluk” ve “Saygı” boyutlarında Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

4.5. Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış (Tablo 4.5.).

Tablo 4.5.

Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
Sorumluluk	9. sınıf	314	45,47	5,225	7,375	,000	9-10>11-12
	10. sınıf	297	45,13	4,946			
	11. sınıf	251	43,55	5,734			
	12. sınıf	293	44,20	5,680			
Dostluk-Arkadaşlık	9. sınıf	314	28,50	4,190	3,276	,020	9-10-12>11
	10. sınıf	297	28,64	4,110			
	11. sınıf	251	27,61	4,828			
	12. sınıf	293	28,56	4,288			
Barışçıl Olma	9. sınıf	314	25,13	4,370	2,369	,069	
	10. sınıf	297	25,08	3,940			
	11. sınıf	251	24,40	4,723			
	12. sınıf	293	25,37	4,517			
Saygı	9. sınıf	314	27,54	3,987	11,135	,000	9>10,11,12
	10. sınıf	297	26,80	4,168			
	11. sınıf	251	25,43	5,105			
	12. sınıf	293	26,24	4,674			
Dürüstlük	9. sınıf	314	25,63	3,100	5,328	,001	9-10-12>11
	10. sınıf	297	25,64	2,937			
	11. sınıf	251	24,75	3,160			
	12. sınıf	293	25,55	2,896			
Hoşgörü	9. sınıf	314	23,89	4,803	4,303	,005	9-10-12>11
	10. sınıf	297	23,99	3,336			
	11. sınıf	251	22,98	3,787			
	12. sınıf	293	24,08	3,641			

Tablo 4.5. incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değer tercihleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek

Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “Hoşgörü” boyutları açısından tüm F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademesine göre “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “Hoşgörü” boyutları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi sınıf düzeyindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “Sorumluluk” boyutunda 9., 10. Sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

“Dostluk-Arkadaşlık” boyutunda 9., 10. ve 12. Sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 11. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek, aynı zamanda 10. Sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 11. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

“Saygı” boyutunda 9. Sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. “Dürüstlük” ve “Hoşgörü” boyutlarında ise 9., 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 11. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

4.6. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyelerine göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır (Tablo 4.6.).

Tablo 4.6.

Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili Kruskal Wallis H Tablosu

		N	X	S.s.	Ki Kare	p.
Sorumluluk	Okuma Yazması yok	78	44,5	5,455	1,36	0,851
	İlkokul Mezunu	766	44,71	5,413		
	Ortaokul Mezunu	183	44,66	5,889		
	Ortaöğretim Mezunu	104	44,3	4,813		
	Üniversite Mezunu	24	44,25	5,302		

Tablo 4.6. (Devamı)

Dostluk- Arkadaşlık	Okuma Yazması yok	78	27,81	4,576	2,087	0,72
	İlkokul Mezunu	766	28,42	4,301		
	Ortaokul Mezunu	183	28,47	4,539		
	Ortaöğretim Mezunu	104	28,13	4,315		
	Üniversite Mezunu	24	28,38	4,21		
Barışçıl Olma	Okuma Yazması yok	78	25,17	4,247	6,786	0,148
	İlkokul Mezunu	766	25,18	4,3		
	Ortaokul Mezunu	183	24,91	4,378		
	Ortaöğretim Mezunu	104	24,23	4,761		
	Üniversite Mezunu	24	23,5	5,68		
Saygı	Okuma Yazması yok	78	26,23	4,592	1,341	0,854
	İlkokul Mezunu	766	26,62	4,545		
	Ortaokul Mezunu	183	26,46	4,606		
	Ortaöğretim Mezunu	104	26,47	4,448		
	Üniversite Mezunu	24	27	3,799		
Dürüstlük	Okuma Yazması yok	78	25,9	3,103	4,589	0,332
	İlkokul Mezunu	766	25,38	3,12		
	Ortaokul Mezunu	183	25,33	3,001		
	Ortaöğretim Mezunu	104	25,64	2,577		
	Üniversite Mezunu	24	24,96	2,216		
Hoşgörü	Okuma Yazması yok	78	23,91	4,157	3,977	0,409
	İlkokul Mezunu	766	23,87	4,107		
	Ortaokul Mezunu	183	23,62	3,775		
	Ortaöğretim Mezunu	104	23,26	3,031		
	Üniversite Mezunu	24	23,29	3,906		

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyelerine göre göre değer tercihleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H testi sonucunda “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Barışçıl Olma”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “Hoşgörü” boyutları açısından tüm KW değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Barışçıl Olma”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “Hoşgörü” boyutları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre insani değerler açısından farklılaşp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.7.).

Tablo 4.7.

Lise Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
Sorumluluk	Okuma Yazması yok	38	43,9	4,78	1,13	0,34	
	İlkokul Mezunu	559	45	5,47			
	Ortaokul Mezunu	236	44,4	5,69			
	Ortaöğretim Mezunu	217	44,5	5,25			
	Üniversite Mezunu	105	44	5,22			
Dostluk-Arkadaşlık	Okuma Yazması yok	38	28,1	4,46	0,2	0,94	
	İlkokul Mezunu	559	28,5	4,23			
	Ortaokul Mezunu	236	28,3	4,46			
	Ortaöğretim Mezunu	217	28,4	4,57			
	Üniversite Mezunu	105	28,1	4,35			
Barışçıl Olma	Okuma Yazması yok	38	25,9	4,82	3,55	0,01	Okuma yazma yok> ilkokul-ortaokul-ortaöğretim-üniversite
	İlkokul Mezunu	559	25,4	4,22			
	Ortaokul Mezunu	236	24,7	4,68			
	Ortaöğretim Mezunu	217	24,7	4,14			
	Üniversite Mezunu	105	24,1	4,74			
Saygı	Okuma Yazması yok	38	27,1	5,1	1,63	0,17	
	İlkokul Mezunu	559	26,9	4,39			
	Ortaokul Mezunu	236	26,2	4,64			
	Ortaöğretim Mezunu	217	26,3	4,71			
	Üniversite Mezunu	105	26,2	4,36			
Dürüstlük	Okuma Yazması yok	38	25,7	3,21	0,22	0,93	
	İlkokul Mezunu	559	25,4	3,13			
	Ortaokul Mezunu	236	25,4	2,93			
	Ortaöğretim Mezunu	217	25,5	2,76			
	Üniversite Mezunu	105	25,2	3,3			

Tablo 4.7. (Devamı)

	Baba okuryazar değil	38	24,2	4,36		
	Baba ilkokul mezunu	559	23,9	3,62		
Hoşgörü	Baba ortaokul mezunu	236	23,9	5,1	0,91	0,46
	Baba lise mezunu	217	23,6	3,57		
	Baba yükseköğretim mezunu	105	23,2	3,46		

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre insani değerler açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda “Barışçıl Olma” boyutu açısından tüm F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre “Barışçıl Olma”, boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi eğitim seviyesinden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Test sonuçlarında “Barışçıl Olma” boyutunda babalarının eğitim durumu “Okuma yazması yok” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması babalarının eğitim durumu “ilkokul mezunu”, “ortaokul mezunu”, “ortaöğretim mezunu” ve “üniversite mezunu” olan öğrencilere göre daha yüksek, babalarının eğitim durumu “ilkokul mezunu” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise babalarının eğitim durumu “ortaokul mezunu”, “ortaöğretim mezunu” ve “üniversite mezunu” olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

4.7. Öğrencilerin Anne-Babalarının Herhangi Birinin Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin anne- babalarının sağ ya da ölü olması durumuna göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U-Testi ve t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin annelerinin hayatta olup olmamasına göre değerler açısından farka ilişkin Mann Whitney U-Testi Tablo 4.8.’de, babalarının hayatta olup olmamasına göre değerler açısından farka ilişkin t testi ise Tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.8.

Lise Öğrencilerinin Annelerinin Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular

	Anneniz sağ-ölü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p.
Sorumluluk	Anne sağ	1139	577,22	657452,50	8222,500	,501
	Anne ölü	16	633,59	10137,50		
Dostluk-Arkadaşlık	Anne sağ	1139	578,59	659009,00	8445,000	,614
	Anne ölü	16	536,31	8581,00		
Barışçıl Olma	Anne sağ	1139	576,27	656366,50	7136,500	,135
	Anne ölü	16	701,47	11223,50		
Saygı	Anne sağ	1139	578,29	658677,50	8776,500	,800
	Anne ölü	16	557,03	8912,50		
Dürüstlük	Anne sağ	1139	578,35	658738,00	8716,000	,763
	Anne ölü	16	553,25	8852,00		
Hoşgörü	Anne sağ	1139	576,27	656372,00	7142,000	,136
	Anne ölü	16	701,13	11218,00		

Annesi hayatta olan ve olmayan öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği “Sorumluluk”, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Barışçıl Olma”, “Saygı”, “Dürüstlük”, “Hoşgörü” boyutları açısından arasındaki farka ait U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin annelerinin hayatta olup olmamasına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin annelerinin hayatta olup olmama durumlarına göre İnsani Değer eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9.

Lise Öğrencilerinin Babalarının Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular

	Babanız sağ-ölü	N	X	S.s.	t	p.
Sorumluluk	Baba sağ	1105	44,73	5,368	2,671	0,008
	Baba ölü	50	42,64	6,461		
Dostluk-Arkadaşlık	Baba sağ	1105	28,38	4,334	0,862	0,389
	Baba ölü	50	27,84	4,782		
Barışçıl Olma	Baba sağ	1105	24,98	4,379	-1,225	0,221
	Baba ölü	50	25,76	4,609		

Tablo 4.9. (Devamı)

Saygı	Baba sağ	1105	26,6	4,513	1,348	0,178
	Baba ölü	50	25,72	4,857		
Dürüstlük	Baba sağ	1105	25,48	2,982	2,342	0,023
	Baba ölü	50	24,16	3,925		
Hoşgörü	Baba sağ	1105	23,76	3,995	-	0,808
	Baba ölü	50	23,9	3,352		

Babası hayatta olan ve olmayan öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği “Sorumluluk” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2,671$ $p=,008$). Tabloda babası hayatta olan öğrencilerin babası hayatta olmayan öğrencilerine göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Sorumluluk” boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Babası hayatta olan ve olmayan öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği “Dürüstlük” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2,342$ $p=,023$). Tabloda babası hayatta olan öğrencilerin babası hayatta olmayan öğrencilerine göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Dürüstlük” boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.8. Lise Öğrencilerinin Anne-Babalarının Birlikte Ya Da Ayrı Oluşuna Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Liselere öğrencilerinin anne-babalarının birlikte ya da ayrı olması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.10.).

Tablo 4.10.

Anne-Babalarının Birlikte ya da Ayrı Oluşuna Göre Lise Öğrencilerinin Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili Bulgular

	Anne Babanız Birlikte mi	N	X	S.s.	t	p.
Sorumluluk	Birlikte	1095	44,71	5,43	1,821	0,069
	Ayrı	60	43,4	5,391		

Tablo 4.10. (Devamı)

Dostluk-Arkadaşlık	Birlikte	1095	28,43	4,315	2,244	0,025
	Ayrı	60	27,13	4,887		
Barışçıl Olma	Birlikte	1095	25	4,346	-0,423	0,672
	Ayrı	60	25,25	5,174		
Saygı	Birlikte	1095	26,6	4,538	1,021	0,308
	Ayrı	60	25,98	4,378		
Dürüstlük	Birlikte	1095	25,45	3,043	1,362	0,174
	Ayrı	60	24,9	2,927		
Hoşgörü	Birlikte	1095	23,77	3,982	0,066	0,947
	Ayrı	60	23,73	3,746		

Anne babası birlikte yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği “Dostluk-Arkadaşlık” boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2,244$ $p=,025$). Tabloda anne-babası birlikte olan öğrencilerin anne-babası birlikte olmayan öğrencilerine göre İnsani Değerler Ölçeğinin “Dostluk-Arkadaşlık” boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.9. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.11.).

Tablo 4.11.

Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeri

		N	X	S.s.	F	p.
Sorumluluk	Tek çocuk	37	44,43	5,455	0,491	0,742
	İki kardeş	247	44,9	5,235		
	Üç kardeş	505	44,44	5,252		
	Dört kardeş	238	44,62	5,762		
	Beş kardeş ve üzeri	128	45,04	5,904		

Tablo 4.11. (Devamı)

Dostluk-Arkadaşlık	Tek çocuk	37	28,24	4,381	0,793	0,53
	İki kardeş	247	28,12	4,18		
	Üç kardeş	505	28,51	4,359		
	Dört kardeş	238	28,54	4,366		
	Beş kardeş ve üzeri	128	27,91	4,64		
Barışçıl Olma	Tek çocuk	37	25,11	4,551	0,289	0,885
	İki kardeş	247	24,98	4,546		
	Üç kardeş	505	24,9	4,381		
	Dört kardeş	238	25,26	4,315		
	Beş kardeş ve üzeri	128	25,08	4,26		
Saygı	Tek çocuk	37	26,08	4,775	0,653	0,625
	İki kardeş	247	26,56	4,322		
	Üç kardeş	505	26,4	4,567		
	Dört kardeş	238	26,79	4,619		
	Beş kardeş ve üzeri	128	26,95	4,561		
Dürüstlük	Tek çocuk	37	25,11	3,486	1,588	0,175
	İki kardeş	247	25,6	3,144		
	Üç kardeş	505	25,3	2,88		
	Dört kardeş	238	25,26	3,264		
	Beş kardeş ve üzeri	128	25,93	2,837		
Hoşgörü	Tek çocuk	37	23,81	4,892	0,6	0,663
	İki kardeş	247	23,85	3,376		
	Üç kardeş	505	23,67	4,283		
	Dört kardeş	238	23,63	3,766		
	Beş kardeş ve üzeri	128	24,23	3,825		

Lise öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayılarına göre değer tercihleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda, İnsani Değerler Ölçeği toplam puanları boyutları açısından tüm F değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.10. Lise Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Durumlarına Göre İnsani Değerlerle İlgili Bulgular

Lise öğrencilerinin (algılanan) ekonomik duruma göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.12.).

Tablo 4.12.

Algılanan Ekonomik Duruma Göre Lise Öğrencilerinin Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.
Sorumluluk	Yetersiz	113	44,45	4,807	0,373	0,689
	Orta düzeyde	731	44,58	5,555		
	İyi	311	44,86	5,367		
Dostluk-Arkadaşlık	Yetersiz	113	28,19	4,433	0,54	0,583
	Orta düzeyde	731	28,3	4,42		
	İyi	311	28,57	4,171		
Barışçıl Olma	Yetersiz	113	24,72	4,916	0,345	0,708
	Orta düzeyde	731	25,08	4,252		
	İyi	311	24,98	4,516		
Saygı	Yetersiz	113	26,09	4,401	1,01	0,365
	Orta düzeyde	731	26,54	4,679		
	İyi	311	26,79	4,208		
Dürüstlük	Yetersiz	113	25,11	2,873	0,992	0,371
	Orta düzeyde	731	25,5	3,069		
	İyi	311	25,34	3,023		
Hoşgörü	Yetersiz	113	24,28	3,736	2,165	0,115
	Orta düzeyde	731	23,83	4,159		
	İyi	311	23,43	3,552		

Lise öğrencilerinin algılanan ekonomik düzeye göre değer tercihleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, İnsani Değerler Ölçeği toplam puanları boyutlar açısından tüm F değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin sahip oldukları algılanan

ekonomik düzeye göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak öğrencilerin algılanan ekonomik düzeye göre değer tercihlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.11. Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.13.).

Tablo 4.13.

Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular

	Okul Öncesi Eğitimi Aldınız mı	N	X	S.s.	t	p.
Sorumluluk	Evet	255	44,54	5,511	-,350	,726
	Hayır	900	44,67	5,414		
Dostluk- Arkadaşlık	Evet	255	28,31	4,195	-,222	,824
	Hayır	900	28,37	4,400		
Barışçıl Olma	Evet	255	24,68	4,329	1,393	,164
	Hayır	900	25,11	4,405		
Saygı	Evet	255	26,24	4,456	1,315	,189
	Hayır	900	26,66	4,549		
Dürüstlük	Evet	255	25,47	3,137	,272	,781
	Hayır	900	25,41	3,012		
Hoşgörü	Evet	255	23,41	3,638	1,635	,102
	Hayır	900	23,87	4,053		

Okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği toplam puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi eğitimi durumuna göre öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almamış olma durumların göre değer eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.12. Lise Öğrencilerinin Günlük TV İzleme Oranlarına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin günlük televizyon izleme oranına göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.14.).

Tablo 4.14.

Lise Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Oranlarına Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
Sorumluluk	Bir saatten az	324	44,47	5,413	2,88	0,014	Bir saatten az-bir saat-iki saat-üç saat->beş saat ve üzeri
	Bir saat	275	44,65	4,949			
	İki saat	310	44,97	5,522			
	Üç saat	157	45,27	5,027			
	Dört saat	53	43,79	5,858			
	Beş saat ve üzeri	36	41,86	8,153			
Dostluk-Arkadaşlık	Bir saatten az	324	27,91	4,784	1,95	0,084	
	Bir saat	275	28,77	3,757			
	İki saat	310	28,61	4,312			
	Üç saat	157	28,49	4,087			
	Dört saat	53	27,53	4,742			
	Beş saat ve üzeri	36	27,72	5,108			
Barışçıl Olma	Bir saatten az	324	24,87	4,657	1,65	0,143	
	Bir saat	275	25,33	4,034			
	İki saat	310	25,24	4,138			
	Üç saat	157	24,92	4,126			
	Dört saat	53	24,21	4,696			
	Beş saat ve üzeri	36	23,58	6,605			

Tablo 4.14. (Devamı)

Saygı	Bir saatten az	324	26,27	4,653	1,17	0,32
	Bir saat	275	26,78	4,341		
	İki saat	310	26,77	4,467		
	Üç saat	157	26,82	4,202		
	Dört saat	53	25,7	4,449		
	Beş saat ve üzeri	36	25,92	6,443		
Dürüstlük	Bir saatten az	324	25,47	2,985	0,36	0,876
	Bir saat	275	25,35	2,928		
	İki saat	310	25,52	2,985		
	Üç saat	157	25,25	3,291		
	Dört saat	53	25,19	3		
	Beş saat ve üzeri	36	25,78	3,773		
Hoşgörü	Bir saatten az	324	24,1	3,596	2,18	0,054
	Bir saat	275	23,16	3,525		
	İki saat	310	23,98	3,546		
	Üç saat	157	23,53	5,643		
	Dört saat	53	24,17	3,872		
	Beş saat ve üzeri	36	23,94	4,739		

Lise öğrencilerinin günlük TV izleme oranlarına göre insani değerler açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda “Sorumluluk” boyutu açısından tüm F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük TV izleme oranlarına göre “Sorumluluk” boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi TV izleme saatinden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “Sorumluluk” boyutunda günlük TV izleme oranı “Bir saatten az”, “Bir saat”, “İki saat” ve “Üç saat” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük TV izleme oranı “Beş saat ve üzeri”, olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.13. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranına göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.15.).

Tablo 4.15.

Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
Sorumluluk	Bir saatten az	619	45	5,28	4,91	0	Bir saatten az>üç saat - Dört saat -beş saat ve üzeri, Bir saat> üç saat -Beş saat ve üzeri, iki saat > üç saat
	Bir saat	228	45	5,09			
	İki saat	157	45	5,89			
	Üç saat	72	43	5,93			
	Dört saat	36	43	4,71			
	Beş saat ve üzeri	43	43	6,09			
Dostluk-Arkadaşlık	Bir saatten az	619	29	4,34	0,48	0,8	
	Bir saat	228	28	4,03			
	İki saat	157	29	4,42			
	Üç saat	72	28	4,92			
	Dört saat	36	28	5,02			
	Beş saat ve üzeri	43	28	4,49			
Barışçıl Olma	Bir saatten az	619	25	4,38	2,09	0,1	
	Bir saat	228	26	4,03			
	İki saat	157	25	4,76			
	Üç saat	72	24	4,44			
	Dört saat	36	25	4,07			
	Beş saat ve üzeri	43	23	4,85			
Saygı	Bir saatten az	619	27	4,39	3,72	0	Bir saatten az >iki saat - Üç saat, bir saat > üç saat, beş saat ve üzeri > üç saat
	Bir saat	228	27	4,31			
	İki saat	157	26	4,92			
	Üç saat	72	25	4,89			
	Dört saat	36	26	4,9			
	Beş saat ve üzeri	43	27	4,54			

Tablo 4.15. (Devamı)

Dürüstlük	Bir saatten az	619	26	2,94	0,67	0,7
	Bir saat	228	25	2,99		
	İki saat	157	26	3,37		
	Üç saat	72	26	3,21		
	Dört saat	36	25	3,11		
	Beş saat ve üzeri	43	25	3,2		
Hoşgörü	Bir saatten az	619	24	3,6	0,51	0,8
	Bir saat	228	24	3,49		
	İki saat	157	24	5,67		
	Üç saat	72	23	3,75		
	Dört saat	36	24	3,68		
	Beş saat ve üzeri	43	24	4,57		

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranlarına göre insani değerler açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda “Sorumluluk” ve “Saygı” boyutu açısından tüm F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük internet kullanım oranlarına göre “Sorumluluk” ve “Saygı” boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi internet kullanma saatinden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “Sorumluluk” boyutunda günlük internet kullanım oranı “Bir saatten az” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük internet kullanım oranı “Üç saat”, “Dört saat” ve “Beş saat ve üzeri” kullanan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Günlük internet kullanım oranı “Bir saat” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük internet kullanım oranı “Üç saat” ve “Beş saat ve üzeri” olan öğrencilere göre, “İki saat” kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise “Üç saat” kullanan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

“Saygı” boyutunda günlük internet kullanım oranı “Bir saatten az” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük internet kullanım oranı “İki saat” ve “Üç saat” kullanan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Günlük internet kullanım oranı “Bir saat” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük internet kullanım oranı “Üç saat” olan

öğrencilere göre daha yüksek, günlük internet kullanım oranı “Beş saat ve üzeri” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük internet kullanım oranı “Üç saat” olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.14. Lise Öğrencilerinin Yetiştikleri Sosyo-Kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre İnsani Değerler Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre insani değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.16.)

Tablo 4.16.

Lise Öğrencilerinin Yetiştikleri Sosyo-kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre Değer Tercihlerinin Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
Sorumluluk	İl merkezi	119	43,5	5,356	2,86	0,06	
	İlçe merkezi	742	44,7	5,453			
	Köy	294	44,9	5,38			
Dostluk-Arkadaşlık	İl merkezi	119	28,2	4,319	0,28	0,76	
	İlçe merkezi	742	28,3	4,388			
	Köy	294	28,5	4,291			
Barışçıl Olma	İl merkezi	119	24,8	4,8	0,28	0,76	
	İlçe merkezi	742	25	4,307			
	Köy	294	25,1	4,437			
Saygı	İl merkezi	119	25,2	4,782	7,13	0	İlçe merkezi> il merkezi, köy> il merkezi
	İlçe merkezi	742	26,6	4,562			
	Köy	294	27,1	4,242			
Dürüstlük	İl merkezi	119	24,9	3,114	2,08	0,13	
	İlçe merkezi	742	25,5	3,021			
	Köy	294	25,5	3,041			
Hoşgörü	İl merkezi	119	23,5	3,741	0,44	0,64	
	İlçe merkezi	742	23,8	4,129			
	Köy	294	23,9	3,636			

Lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre insani değerler açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda “Saygı” boyutu açısından F değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre “Saygı” boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi sosyo-kültürel çevreden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “Saygı” boyutunda öğrencilerin yetiştiği sosyo-kültürel çevre “Köy” olanların ve “İlçe merkezi” olanların aritmetik ortalaması “İl merkezi” olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

4.15. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyumları Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre insani yaşam doyumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.17.).

Tablo 4.6.

Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	X	S.s.	t	p.
Kız	635	21,21	6,536	1,310	0,253
Erkek	520	20,68	6,857		

Tablo 4.27. incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Yaşam Doyumlarının eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.16. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Yaşam Doyumları Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre yaşam doyumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.18.).

Tablo 4.7.

Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Doyumları İle İlgili t Testine İlişkin Bulgular

	Okul Türü	N	X	S.s.	t	p.
YDÖ	Anadolu	435	21,04	6,566	0,939	0,333
TOPLAM	Meslek	720	20,93	6,76		

Tablo 4.18. incelendiğinde Anadolu liseli ve Meslek Liseli öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin okudukları lise türüne göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin okul türüne göre yaşam doyumlarının benzer olduğu söylenebilir.

4.17. Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Doyumları Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre yaşam doyumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.8.

Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
YDÖ TOPLAM	9. sınıf	314	21,94	6,138	6,351	,000	9-10-11.> 12. Sınıflar
	10. sınıf	297	21,04	6,495			
	11. sınıf	251	21,24	6,939			
	12. sınıf	293	19,63	7,025			

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda 9.,10.,11. Ve 12. Sınıflar açısından F değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademesine göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi sınıf düzeyindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre 9., 10. Ve 11. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu ortalaması 12. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

4.18. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis H ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 4.20.

Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Kruskal Wallis H Tablosu

	Anne Eğitim Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p.
YDÖ TOPLAM	Okuma Yazması yok	78	553,18	18,673	,001
	İlkokul Mezunu	764	552,19		
	Ortaokul Mezunu	183	648,76		
	Ortaöğretim Mezunu	103	646,27		
	Üniversite Mezunu	24	647,02		

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyelerine göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H sonucunda “Okuma Yazması yok”, “Anne ilkokul mezunu”, “Anne ortaokul mezunu”, “Anne ortaöğretim mezunu”, “Anne üniversite mezunu”, boyutları açısından tüm KW değerleri anlamlı bulunmuştur [$\chi^2(4)= 18,673$; $p=0,001$; $p<0,05$].

Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre sıra ortalamaları dikkate alındığında yaşam doyumlarının sırasıyla “Anne ortaokul mezunu”, “Anne üniversite mezunu” ve “Anne ortaöğretim mezunu” olanların “Okuma Yazması yok” ve “Anne ilkokul mezunu” olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre yaşam doyumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.21.).

Tablo 4.21.

Lise Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Kruskal Wallis H Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
YDÖ TOPLAM	Okuma Yazması yok	38	20,2	5,74	8,12	0	Üniversite mezunu >
	İlkokul Mezunu	559	20,2	6,65			Okuma Yazması yok -ilkokul-
	Ortaokul Mezunu	236	21,2	6,77			ortaokul-lise
	Ortaöğretim Mezunu	217	21,5	6,58			mezunu,
	Üniversite Mezunu	105	24	6,31			Ortaöğretim mezunu> ilkokul mezunu

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda 9.,10.,11. Ve 12. Sınıflar açısından F değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademesine göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi sınıf düzeyindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre babası yükseköğretim mezunu olanların yaşam doyumu ortalaması babası “Okuma yazması yok”, “İlkokul mezunu”, “Ortaokul mezunu”, “Ortaöğretim mezunu” olanlardan yüksek bulunmuştur.

Babası “Ortaöğretim mezunu” olan öğrencilerin yaşam doyumları babası “İlkokul mezunu” olanlardan yüksek bulunmuştur.

4.19. Öğrencilerin Anne-Babalarının Herhangi Birinin Hayatta Olup Olmamasına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin anne- babalarının sağ ya da ölü olması durumuna göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U-Testi ve t testi uygulanmıştır.

Tablo 4.22.

Lise Öğrencilerinin Annelerinin Hayatta Olup Olmamasına Göre İnsani Değerler Açısından Farkla İle İlgili Bulgular

	Annenin Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p.
YDÖ	Anne Hayatta	1139	578,70	659140,00	8314,000	,547
TOPLAM	Anne Vefat Etmiş	16	528,13	8450,00		

Annesi hayatta olan ve olmayan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri açısından arasındaki farka ait U değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin annelerinin hayatta olup olmamasına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin annelerinin hayatta olup olmama durumlarına göre yaşam doyumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23.

Lise Öğrencilerinin Babalarının Hayatta Olup Olmamasına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İle İlgili Bulgular

	Babanın Durumu	N	X	S.s.	t	p.
YDÖ	Baba Hayatta	1105	21,02	6,702	,670	0,413
TOPLAM	Baba Vefat Emiş	50	20,02	6,278		

Tablo 4.23. İncelendiğinde, babası hayatta olan ve olmayan öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin babalarının hayatta olup

olmamasına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin babalarının hayatta olup olmama durumlarına göre yaşam doyumlarının benzer olduğu söylenebilir.

4.20. Lise Öğrencilerinin Anne-Babalarının Birlikte Ya Da Ayrı Oluşuna Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Liselere öğrencilerinin yaşam doyumlarının anne-babalarının birlikte ya da ayrı olması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.24.).

Tablo 4.24.

Anne-Babalarının Birlikte ya da Ayrı Oluşuna Göre Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular

Anne-Baba	N	X	S.s.	t	p.
Birlikte	1095	21,16	6,624	,480	0,488
Ayrı	60	17,63	6,97		

Anne babası birlikte yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değeri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin anne-babalarının ayrı ya da birlikte olma durumuna göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin anne babalarının birlikte-ayrı oluşuna göre yaşam doyumlarının benzer olduğu söylenebilir.

4.21. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.25).

Tablo 4.25.

Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
YDÖ TOPLAM	Tek çocuk	37	18,4	5,88	2,68	0,03	İki-üç-dört kardeş> tek çocuk, üç kardeş> beş kardeş ve üzeri
	İki kardeş	247	20,9	6,95			
	Üç kardeş	505	21,5	6,77			
	Dört kardeş	238	20,8	6,41			
	Beş kardeş ve üzeri	128	20,2	6,34			

Lise öğrencilerinin sahip olunan kardeş sayısına göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi kardeş sayısına sahip öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre “İki kardeş”, “Üç kardeş”, “Dört kardeş” e sahip olanların yaşam doyumları “Tek çocuk” olanlardan yüksek bulunmuştur.

Kardeş sayısı “Üç kardeş” olan öğrencilerin yaşam doyumları kardeş sayısı “Beş kardeş ve üzeri” olanlardan yüksek bulunmuştur.

4.22. Lise Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Durumlarına Göre İnsani Değerlerle İlgili Bulgular

Lise öğrencilerinin (hissedilen) ekonomik duruma göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.26).

Tablo 4.26.

Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
YDÖ	Yetersiz	113	16,70	6,463	55,962	,000	Orta düzeyde>yetersiz,
TOPLAM	Orta düzeyde	731	20,47	6,411			İyi>ota düzeyde-
	İyi	311	23,70	6,303			yetersiz

Lise öğrencilerinin algılanan ekonomik duruma göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin algılanan ekonomik duruma göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi ekonomik seviyeye sahip öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre “orta düzeyde” olanların yaşam doyum ortalamaları “yetersiz” olanlara göre yüksek, “iyi” düzeyde ekonomik duruma sahip olanların yaşam doyumları “orta düzeyde” ve “yetersiz” olanlara göre yüksek bulunmuştur.

4.23. Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır (Tablo 4.27.).

Tablo 4.9.

Lise Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İle İlgili Bulgular

	Okul Öncesi Eğitimi	N	X	S.s.	t	p.
YDÖ	Evet	255	22,25	6,674	,062	0,803
TOPLAM	Hayır	900	20,61	6,647		

Okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puan ortalamaları arasındaki farka ait t değeri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi eğitimi durumuna göre öğrencilerin ortalamaları

arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığını, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilerle benzer yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

4.24. Lise Öğrencilerinin Günlük TV İzleme Oranlarına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin günlük televizyon izleme oranına göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.28.).

Tablo 4.10.

Lise Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Oranlarına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.	Fark
YDÖ TOPLAM	Bir saatten az	324	20,19	7,168	4,307	,001	Bir saat> bir saatten az- dört saat, iki saat> bir saatten az-dört saat - beş saat ve üzeri, üç saat> bir saatten az- dört saat
	Bir saat	275	21,54	6,261			
	İki saat	310	21,66	6,510			
	Üç saat	157	21,51	6,145			
	Dört saat	53	18,34	6,525			
	Beş saat ve üzeri	36	19,28	7,711			

Lise öğrencilerinin günlük TV izleme oranlarına göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük TV izleme oranlarına göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi TV izleme süresinden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre günlük TV izleme süresi “Bir saat” olanların yaşam doyumları “Bir saatten az” ve “Dört saat” izleyenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Günlük TV izleme süresi “İki saat” olanların yaşam doyumları “Bir saatten az”, “Dört saat” ve “Beş saat ve üzeri” olanlardan yüksek, “Üç saat” izleyenlerin yaşam doyumları “Bir saatten az” ve “Dört saat” izleyenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.25. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranına göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.29).

Tablo 4.29.

Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Oranlarına Göre Yaşam Doyumlarının Farklılaşması İle İlgili Bulgular

		N	X	S.s.	F	p.
YDÖ TOPLAM	Bir saatten az	619	20,71	6,846	1,038	,394
	Bir saat	228	21,39	6,477		
	İki saat	157	21,78	6,196		
	Üç saat	72	20,51	5,896		
	Dört saat	36	20,06	6,719		
	Beş saat ve üzeri	43	21,09	8,179		

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranlarına göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda F değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük internet kullanım oranlarına göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.26. Lise Öğrencilerinin Yetiştikleri Sosyo-Kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre Yaşam Doyumu Açısından Farka İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre yaşam doyumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Tablo 4.30.).

Tablo 4.30.

Lise Öğrencilerinin Yetiştği Sosyo-Kültürel Çevrenin Büyüklüğüne Göre Yaşam Doyumu Açısından Farkla İle İlgili ANOVA Tablosu

		N	X	S.s.	F	p.
YDÖ TOPLAM	İl merkezi	119	20,58	6,619	1,152	,316
	İlçe merkezi	742	21,20	6,680		
	Köy	294	20,57	6,720		

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranlarına göre yaşam doyumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda F değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük internet kullanım oranlarına göre yaşam doyumları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma problemlerinin sırasına göre verilmiş ve araştırma ile ilişkili öneriler sıralanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarına göre insani değer eğilimleri arasında İnsani Değerler Ölçeğinin “Dostluk-arkadaşlık”, “Barışçıl olma”, “Saygı”, “Sorumluluk” alt boyutları açısından aralarındaki farklar anlamlı bulunurken, “Dürüstlük” ve “Hoşgörü” açısından aralarındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Lise öğrencilerinin yaşam doyum ve değer eğilimleri ilişkisinde; yaşam doyumunu en fazla “Sorumluluk”, “Dostluk-arkadaşlık”, “Barışçıl olma” ve “Saygı”nın artmasının yükselttiği söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinde katkısı en az olan değerler “Dürüstlük” ve “Hoşgörü” değerleridir. Öğrencilerin hayat tecrübelerinin azlığı ve bu iki kavrama yükledikleri anlamla ilişkili bir sonuç elde edildiği söylenebilir.

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre İnsani Değer eğilimleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Fark bulunan alt boyutlara bakıldığında kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireylerin değer eğilimlerinin cinsiyet açısından karşılaştırılması birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarının bir kısmında cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Ulusoy (2007), Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi başlıklı çalışmada birinci sınıf öğrencilerin, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik değerlere daha fazla katılım gösterdiğini saptamıştır.

Büyükdağ'ın (2012), yaptığı Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Değer Tercihleriyle Mesleki Yönelimleri Arasındaki İlişki (Bakırköy İlçesi Örneği) başlıklı araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin başarı, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerlerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre; İnsani Değer eğilimleri “Saygı” ve “Sorumluluk” değerleri açısından aralarında fark olduğu, diğer altı boyutlar açısından ise aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre “Saygı” ve “Sorumluluk” değer tercihleri daha yüksek bulunmuştur.

Konuyla ilgili yine Büyükdağ'ın (2012), yaptığı Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Değer Tercihleriyle Mesleki Yönelimleri Arasındaki İlişki (Bakırköy İlçesi Örneği) isimli araştırmada öğrencilerin okul türü değişkeninin başarı değerine bakıldığında, anadolu lisesi ve düz lise okul türünde öğrenim gören öğrencilerin, özel yabancı lise okul türünde öğrenim gören öğrencilere oranla daha başarılı değer tercihleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmemiş, Anadolu ve düz lise öğrencileri ile özel lise türü araştırılmıştır. Bu anlamda araştırmanın okul türüne göre değer tercihleri açısından paralellik gösterdiği düşünülebilir. Ancak daha önceki çalışmalarda Anadolu Lisesi türü ile meslek lisesi türünün karşılaştırılmasına rastlanmamıştır.

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre insani değer eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. “Sorumluluk” boyutunda 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin değer eğilimlerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, “Dostluk-Arkadaşlık”, “Dürüstlük” ve “Hoşgörü” boyutlarında 9., 10. ve 12. Sınıf öğrencilerinin değer eğilimlerinin 11. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, “Saygı” boyutunda ise 9. Sınıf öğrencilerinin ortalamasının 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sınıf düzeyine göre 9, 10 ve 12. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre değer tercihlerinin daha olumlu olmasının sebebi olarak 11. Sınıf öğrencilerinin bulundukları kademe itibarıyla okula uyum sürecini atlatmış, alan seçimini tamamlamış fakat ÖSYS sürecine aktif olarak katılamamış olmaları ve buna eklenen 17 yaş dönemi

ile birlikte ideolojik ve kişisel yaşam felsefesinin henüz oturmadan önceki döneme tekabül ediyor olması gösterilebilir. Şirin'in (1986), yaptığı araştırmada ise üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre değer eğilimlerinin farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre insani değer eğilimlerine bakıldığında ise “Barışçıl Olma” boyutunda; babaları “okuryazar değil” ve “ilkokul mezunu” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması “ortaokul mezunu”, “lise mezunu” ve “yükseköğrenim mezunu” olan öğrencilere göre daha yüksek, bulunmuştur. Yani öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi değer eğilimde etkili bulunmazken, babalarının eğitim seviyesi azaldıkça “Barışçıl Olma” değerinde artış meydana gelmiştir. Babaların eğitim seviyesindeki artışın birtakım değerlere ters orantı sergilediği sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencilerinin anne-babalarının herhangi birinin hayatta olup olmamasına göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar annenin hayatta olması ya da olmaması durumuna göre değişmezken babanın hayatta olması- olmaması durumunda farklılık göstermiştir. İnsani Değerler Ölçeği “sorumluluk” ve “dürüstlük” alt boyutlarında babası hayatta olan öğrencilerin puan ortalamaları babası hayatta olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sonucunda babanın sağ olması faktörünün “sorumluluk” ve “dürüstlük” değerlerini artırmasına sebep olarak, baba ile kurulan ilişki sonucu bu değerlerin kazanıldığı, babanın hayatta olması sonucu “sorumluluk” ve “dürüstlük” değerlerinin kontrollü elde edilebildiği gösterilebilir.

Lise öğrencilerinin anne-babalarının birlikte ya da ayrı oluşuna göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar İnsani Değerler Ölçeğinin “Dostluk-Arkadaşlık” boyutunda anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin anne-babalarının birlikte ya da ayrı oluşunun arkadaş ilişkilerine yansıdığını göstermektedir.

Lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre İnsani Değer eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre değerlerinde herhangi bir farklılığın olmaması kardeş

sayısı az olan ya da kardeşi bulunmayan öğrencilerin küçük yaşta okula başlaması veya yaşitlarıyla kurdukları iletişimin yoğun olması gibi nedenlerle birtakım değerleri öğrenebilme fırsatı yakaladıkları düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin algılanan ekonomik durumlarına göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin algılanan ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin algılanan ekonomik durumlarına göre İnsani Değer eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir. Araştırmada algılanan ekonomik durumun değer tercihinin etkisinin olmamasının sebebi olarak hemen hemen her evde bulunan televizyon ve kolay ulaşılabilir olan internet faktörlerinin aşıldığı değerlere tüm öğrencilerin sahip olması gösterilebilir.

Konu ile ilgili Büyükdağ (2012), tarafından yapılan araştırmada ise tersi bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmada alt gelir düzeyindeki öğrencilerin, üst gelir düzeyindeki öğrencilere oranla daha evrensel ve yardımsever değer tercihleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre İnsani Değer eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin günlük TV izleme oranlarına göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar “Sorumluluk” boyutunda anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin günlük TV izleme oranlarına göre aralarında fark olduğunu göstermektedir. Günlük TV izleme oranı “Sorumluluk boyutu açısından “Bir saatten az”, “Bir saat”, “İki saat” ve “Üç saat” olan öğrencilerin aritmetik ortalaması, günlük TV izleme oranı “Beş saat ve üzeri”, olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin TV izleme sürelerinin fazla ve kontrolsüz oluşu “Sorumluluk” değerinde farklılığa sebep gösterilebilir. Sürenin kontrol edilememesi ve izlenen programların niteliğinin de değer eğilimini etkilediği düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranlarına göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar “Sorumluluk” ve “Saygı” boyutunda anlamlı

bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranlarına göre aralarında fark olduğunu göstermektedir. “Sorumluluk” boyutunda günlük internet kullanım oranı “Bir saatten az” olan öğrencilerin ortalaması, günlük internet kullanım oranı “Üç saat”, “Dört saat”, “Beş saat ve üzeri” sürede kullanan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde “Bir saat” olan öğrencilerin ortalaması, günlük internet kullanım oranı “Üç saat” ve “Beş saat ve üzeri” olan öğrencilere göre, “İki saat” kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise “Üç saat” kullanan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Günlük internet kullanım oranının artmasının “Sorumluluk” değerini azalttığı sonucu elde edilmiştir. “Saygı” boyutunda ise “Bir saatten az” olan öğrencilerin ortalaması, günlük internet kullanım oranı “İki saat” ve “Üç saat” kullanan öğrencilere göre daha yüksek, “Bir saat” olan öğrencilerin ortalaması, “Üç saat” olan öğrencilere göre daha yüksek, günlük internet kullanım oranı “Beş saat ve üzeri” olan öğrencilerin ortalaması ise “Üç saat” olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. İnternet kullanımındaki sürelerde değerlerin artması veya azalmasında kullanım amacının etkili olduğu söylenebilir. Gençlerde internet araştırma yapmak için kullanılabileceği gibi kişilik ve ahlaki gelişime zarar verici boyutlarda da kullanılabilir.

Lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre insani değer eğilimleri açısından aralarındaki farklar “Saygı” boyutunda anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre aralarında fark olduğunu, araştırma sonuçları sosyo-kültürel çevresi “Köy” ve “İlçe merkezi” olanların ortalamasının “İl merkezi” olanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu duruma sebep olarak il merkezde yetişen öğrencilerin ve sosyal çevrelerinin “Saygı” değerine yükledikleri anlam ile ilçe ve köyde yetişen öğrencilerin yükledikleri anlamın farkı gösterilebilir.

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaşam doyumları açısından aralarında fark bulunamamıştır. Bireylerin yaşam doyumlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması birçok araştırmaya konu olmuştur. Toprak (2014), tarafından 477 öğrenci üzerinde “Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyum” isimli yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerde cinsiyetin yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedirken, Myers ve Diener’e (1995), göre cinsiyetin bireylerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde anlamlı ilişkiler göstermedikleri belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre; yaşam doyumları açısından aralarında fark anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin eğitim gördükleri okul türüne göre yaşam doyumları arasında fark olmadığını, yaşam doyumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre Anadolu ya da Meslek lisesine gidiyor olma durumlarının yaşam memnuniyetleri ve öznel iyi olma halleriyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre yaşam doyumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada sınıf düzeyine göre 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre yaşam doyumlarının daha olumlu olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin okudukları eğitim kademesine göre yaşam doyumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyine göre 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre yaşam doyumlarının daha olumlu olmasının sebebi olarak 12. Sınıf öğrencilerinin bulundukları kademe itibarıyla ÖSYS sürecine aktif olarak katılmış olmaları, yaşam tarzlarını bu sürece göre düzenleme durumlarının olması ve yaşadıkları sınav stresi ve kaygısı gösterilebilir.

Lise öğrencilerinin anne-babalarının eğitim durumuna göre yaşam doyum düzeyleri açısından aralarındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyine göre yaşam doyumları arasında fark olduğunu, yaşam doyum düzeylerinin farklı olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre “Anne yükseköğretim mezunu”, “Anne lise mezunu” ve “Anne ortaokul mezunu” olan öğrencilerin “Anne ilkokul mezunu” olan ve “Anne okuma yazması olmayan” öğrencilere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu duruma sebep olarak, annenin ergenle iletişim açısından almış olduğu eğitimin olumlu katkısı, iletişim becerisi, empati gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olma ve hayata geçirebilme olma ihtimalinin yüksek olması düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre “baba yükseköğretim mezunu” olan öğrencilerin “baba okuma yazması olmayan”, “baba ilkokul mezunu” ,“baba ortaokul mezunu” ve “baba lise mezunu” olan öğrencilere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu duruma sebep olarak, babanın eğitiminin arttıkça iletişim beceri düzeyinin artma ihtimali ve bunun ergenlik dönemindeki bireyle iletişimine olan

katkısı, aynı zamanda eğitim düzeyine bağlı olarak refah seviyesinin de artma durumunun yaşam kalitesine etki ettiği düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin anne-babalarının herhangi birinin hayatta olup olmamasına göre yaşam doyumları anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin anne-babalarının herhangi birinin hayatta olup olmamasına göre yaşam doyumları arasında fark olmadığını, yaşam doyumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin anne-babalarının birinin hayatta olup olmamasının yaşam doyumuna olan etkisinin az olmasına sebep olarak öğrencilerin bulundukları yaş dönemi itibari ile bir başkasının bakımına yoğun olarak ihtiyaç duyma dönemini atlatmış olmaları, gelişim dönemleri itibariyle ise sosyal çevreleri ve rol model aldıkları kişileri akranlarının oluşturmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin anne-babalarının birlikte ya da ayrı oluşuna göre yaşam doyumları anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin anne-babalarının birlikte ya da ayrı oluşuna göre yaşam doyumları arasında fark olmadığını, yaşam doyumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin anne ve babalarının ayrı ya da birlikte olmalarına göre değişmediği sonucuna varılabilir.

Lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre yaşam doyum düzeyleri açısından aralarındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin kardeş sayılarına göre yaşam doyumları arasında fark olduğunu, yaşam doyum düzeylerinin farklı olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre; “İki kardeş”, “Üç kardeş”, “Dört kardeş” e sahip olan öğrencilerin yaşam doyumlarının “Tek çocuk” olanlara göre daha yüksek olduğu, “Üç kardeş” olanların yaşam doyum ortalamalarının ise “Beş kardeş ve üzeri” olanlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. “Tek çocuk” olanların yaşam doyumlarının düşük çıkmasına sebep olarak, öğrencinin bir kardeşle beraber yaşama, paylaşımda bulunma, yalnızlık düzeyinin azalma ihtimali, “Üç kardeş” e sahip olan öğrencilerin yaşam doyumlarının “Beş kardeş ve üzeri” olanlara göre daha yüksek çıkmasının sebebi olarak da kardeş sayısının artmasıyla aile içi maddi manevi problemlerin artma ihtimali, sorumluluk alma konusunda ebeveynin yetersiz kalabilmesi gibi faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaşam doyumunun kardeş sayısına göre değiştiği ve en ideal sayının “Üç kardeş” e sahip olmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin algılanan ekonomik durumlarına göre yaşam doyum düzeyleri açısından aralarındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin algılanan ekonomik durumlarına göre yaşam doyumları arasında fark olduğunu, yaşam doyum düzeylerinin farklı olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre; algılanan ekonomik durumu “orta düzeyde” olanların algılanan ekonomik durumu “yetersiz” olanlara ve algılanan ekonomik durumu “orta düzeyde” olanların algılanan ekonomik durumu “iyi” olanlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin yaşam doyumlarının ekonomik duruma göre değiştiği, algıladıkları ekonomik durum arttıkça refah seviyesinin arttığı ve yaşam doyumunun da buna bağlı olarak arttığı sonucuna varılabilir.

Lise öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre yaşam doyumları anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre yaşam doyumları arasında fark olmadığını, yaşam doyumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre değişmediği sonucuna varılabilir.

Lise öğrencilerinin günlük TV izleme oranlarına göre yaşam doyum düzeyleri açısından aralarındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük TV izleme oranlarına göre yaşam doyumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre; televizyonu “Bir saat” izleyenlerin yaşam doyumunun “Bir saatten az” ve “Dört saat” izleyenlerden yüksek, “İki saat” izleyenlerin yaşam doyumunun “Bir saatten az”, “Dört saat” ve “Beş saat ve üzeri” izleyenlerden yüksek, “Üç saat” izleyenlerin yaşam doyumunun “Bir saatten az” ve “Dört saat” izleyenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre TV izlemenin ergenlerde yaşam doyumunda etkili olduğu, ancak fazla veya az olmasının düşürdüğü, ideal sürenin artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranlarına göre yaşam doyumları anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük internet kullanım oranlarına göre yaşam doyumları arasında fark olmadığını, yaşam doyumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin günlük internet kullanım oranlarına göre değişmediği sonucuna varılabilir.

Lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre yaşam doyumları açısından aralarındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğüne göre yaşam doyumları benzer olduğu söylenebilir. Yaşam doyumlarının benzer olmasına sebep olarak araştırmaya katılan öğrencilerin teknolojiye ulaşma imkânları ve okul ortamlarının aynı olmasının, yaşantılarının benzer olabileceğini öğrenciler arasındaki yaşam doyumu farkını aza indirdiği gösterilebilmektedir.

5.2. Öneriler

- Araştırmada sonucunda okul türüne göre liselerde öğrenim gören öğrencilerin değer tercihlerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak öğrencilerin değer kavramlarına yükledikleri anlamlar ve akranları ile ilgili iletişimleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere bu konularda eğitimler verilebilir, okullar bünyesinde çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada sonucunda öğrencilerin sınıf kademesine göre değer eğilimlerinin değiştiği sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda 12. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyumlarında da diğer sınıflardaki öğrencilere göre azalma söz konusudur. Değerlerle ilgili değişimin 11. Sınıf öğrencilerinden kaynaklanması, 12. Sınıf öğrencilerinin ÖSYS'ye hazırlık aşamasında oluşu gibi faktörler gelişim ve eğitim uzmanlarınca değerlendirilip buna ilişkin planlamalar, düzenlemeler yapılabilir.
- Araştırmada lise öğrencilerinin anne-babalarının eğitim durumu, sağ ya da ölü olması, birlikte ya da ayrı olması gibi ebeveyne özgü faktörlerin ve sosyo-kültürel çevrenin büyüklüğünün değer tercihlerini etkilediği, anne-babalarının eğitim durumunun, algılanan ekonomik seviyenin, sahip olunan kardeş sayısı gibi aile içi faktörlerin ise yaşam doyumunu etkilediği sonucu elde edilmiştir. Aile eğitimleri, ana baba okullarının daha işlevsel hale getirilmesi çalışmaları yapılabilir. Uzmanlar tarafından düzenlenen anne-baba eğitimlerine tüm anne-babaların dâhil

edilmesi, özellikle farklı eğitim kademesinden mezun ebeveynlerin bir arada bulunması planlanabilir.

- Araştırmada lise öğrencilerinin günlük internet kullanım oranları ve günlük TV izleme oranlarına göre insani değer eğilimleri arasında, günlük TV izleme oranlarına göre de yaşam doyumları arasında anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Bu farklara ilişkin öğrencilerin internette ve TV’de hangi içerikli programları tercih ettikleri araştırılabilir. Bu konuyla ilgili kullanıcılar açısından kullanım saatinin kısıtlanması ve içeriğin gözden geçirilmesi uygun olacaktır. Bilinçli internet ve TV kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Kullanım süresinin kısıtlanmasının yanı sıra ergen için daha yararlı sosyal etkinlikler de alternatif olarak sunulabilir. Aynı zamanda öğretmen, okul yöneticileri, velilere bilgilendirme çalışmaları yapılırken internetin okul ve ev dışında kullanımı ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bireylerde değer gelişimi açısından okul öncesi dönemden başlanarak sistemli olarak değerler eğitimi aşılabilir. Ailelere çocuk sahibi olmadan önce aile eğitimleri ile çocuklarına değerleri nasıl aktaracakları öğretiler. Ardından eğitim kademelerinde sistemli olarak değerler eğitimi verilebilir. Bunların yanı sıra yaparak-yaşarak öğrenme modeliyle, öğrencilere hayatımızda değerlerin önemi ve erdemli olma kazandırılabilir. Eğitimciler, anne-babalar ve yakın çevredeki yetişkinler tarafından örnek rol-model olma amaçlanabilir ve bu doğrultuda hareket eden yetişkinlerle işbirliği yapılabilir. Aynı zamanda değer yargılarını, ahlak ve karakter gelişimini olumsuz yönde etkileyici TV programlarının ve internet kullanımının kontrol altında tutulması sağlanabilir. Bunun için internet saatine uzlaşarak karar verilip belli programlar filtrelenebilir.
- Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyo-demografik özelliklerin yaşam doyumuna katkısı olduğu görülmektedir. Ailelerin eğitim seviyesinin artmasının yaşam doyumunu artırdığı sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin bilinçlenmesinin ve boş zaman faaliyetlerinin gözden geçirilmesi yararlı olacaktır.
- Araştırmada farklı liselerde eğitim gören öğrencilerin değerlerini etkileyen faktörler ve buna bağlı olarak yaşam doyumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilere, eğitimcilere, eğitim

programcılarına, ebeveynlere ve sonraki araştırmacılara yönelik önemli bulgular elde edilmiştir. Ancak araştırma Kayseri ili Develi ilçesine bağlı 9 lise ile sınırlı olduğundan benzer araştırmalara tekrar konu edilebilir. Konuya lise türleri artırılarak farklı araştırmalarda yer verilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, M. (2009). *Zihinsel ve Fiziksel Özürlü Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi ,Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7-13.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademesindeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allport, G., Vernon, P., & Lindzey, G. (2015, 10 15). *A Trait Theory of Personality*. zeepedia.com:
http://www.zeepedia.com/read.php?gordon_allport_a_trait_theory_of_personality_secondary_traits_personality_psychology&b=94&c=27 adresinden alındı
- Altay, E. (1971). *Yeni Sosyoloji*. Ankara: Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yayınları.
- Andrews, F. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Arslan, Z., & Yaşar, F. (2013, 11 23). *Yükselen "Değer" Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım*. dem.org.tr: http://dem.org.tr/dem_dergi/?sayfa=sayilar. adresinden alındı
- Avsaroglu, S., Deniz, M., & ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliğin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 115-129.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 121-144.
- Aydın, M. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek olay İncelemesi Yöntem*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 16-20.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boeree, C. (1997). *Personality Theories*. Pennsylvania ABD: Shippensburg University.
- Bolay, S. (2003). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12-19.
- Bono, E. (2007). *Altı Değer Madalyası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bower, G. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.

- Brophy, H., & Good, T. (2015, 10 29). *Third Handbook of Research on Teaching*. jte.sagepub.com: <http://jte.sagepub.com/content/58/1/3.extract> adresinden alındı
- Bulut, N. (2007). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Olumsuz Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1-13.
- Cafo, Z., & Somucuoğlu, D. (2015, 11 11). *Global Values in Education and Character Education*. eric.ed.gov: <http://www.eric.ed.gov> adresinden alındı
- Cummins, & Robert, A. (2000). Personal Income and Subjective Well-Being: A Review. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 133-158.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojik Değerler ve Gençlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 43-77.
- Demir, N. (2005). *Örgüt Kültürü-İş Tatmini İlişkisi, Plastik Sektöründe Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision making styles and decision self esteem: An investigation with Turkish University Students. *Social Behaviour and Personality*, 34(9), 1161-1170. .
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95 542-575.
- Diener, E. v. (2003). Personality, Culture, And Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and selfesteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., & ve diğerleri. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sinanması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Konya.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-287.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Dunlop, F. (1996). *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.
- Dunlop, F. (2014, 6 12). *Democratic Values and The Foundations of Politic Education*. books.google.com:
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=mvJjieATsZ4C&oi=fnd&pg=PA68&dq=dunlop+democratic+values+and+the+foundations+of+politics&ots=4f4E8pkLUN&sig=r30oyQChVX6gtIpCzM7w0EalSGg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden alındı
- Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Emmons, Robert, A. (1986). Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068. *Journal of Personality and Social Psychology*. adresinden alındı
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erinç, S. (1995). *Sanat Eğitiminde Felsefe, Felsefi Açidan ve Türkiyede Eğitim*. İstanbul.
- Fitcher, J. (1990). *Sosyoloji Nedir? (Çeviri; Nilgün Çelebi)*. Konya: Konya Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Flanagan, J. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33, 38-147.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Graves , C., Madden, , H., & ve Madden, L. (1965,1970). The Congruent Management Strategy. An industrial report laying our a new philosophy for managing.
- Graves, C. (2014, 12 21). *Levels of Human Existence*. vievolve.com:
<http://vievolve.com/values-systems-4/> adresinden alındı

- Greenley, & James R. ve diğerleri. (1997). Measuring Quality of Life: A New and Practical Survey Instrument. *Social Work*, 42(3), 244-254.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: 4. Baskı.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- IV. Millî Eğitim Şurası. (1949). *Çalışma Programı Komisyon Raporları Konuşmalar (22-31 Ağustos)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Jorgensen, L., & Ryan, S. (2004). Relativism, Values and Morals in The New Zealand. *Science & Education*, 13, 223- 233.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaya, B. (2013). *üç kuşak arasındaki değer değişimi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kirschenbaum, H. (2015, 10 29). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. books.google.com:
https://books.google.com.tr/books?id=K6klAQAAIAAJ&q=100+ways+to+enhance+values+and+morality+in+schools&dq=100+ways+to+enhance+values+and+morality+in+schools&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwi17vXk55_KAhUDjywKHdePAjUQ6AEIGjAA adresinden alındı
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi .
- Kösemihal, N. (1955). *Sosyoloji Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuşdil, M., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 59-76.
- Leung, J., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 653-665.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why Are Some People Happier Than Others? The Role of Cognitive and Motivational Processes in Well-Being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.

- McKnight, C., Huebner, E., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. . *Psychology in the Schools*, 39, 677-687.
- MEB. (2013). *Değerler Eğitimi Yönergesi*. Ankara: <http://mebk12.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Myers, David, G., & Diener, E. (1995). Who is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-17.
- Nesbitt, E., & Henderson, A. (2015, 10 10). *Religious Organisations in the UK and Values Education Programmes for Schools*. tandfonline.com: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1361767032000053015?journalCode=cjbv20> adresinden alındı
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Oktay, A. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9-27.
- Okudan, A. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, B. (2006). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Özbudun, E. (1986). *Gençlik ve Demokrasi Eğitimi, 2. Milli Gençlik Kongresi (6-8 Kasım)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 217-239.
- Özer, Karabulut, M., & Özsoy, Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatry*, 6(2), 72-74.
- Özgüven, İ. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özlem, D. (2002). *Değerler Sorununda Nesnelcilik/Mutlakçılık ve Öznellik/Rölativizm Tartışması Üzerine*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Rohan, M. (2015, 11 15). *A Rose By Any Name? The Values Construct*. kodu.ut.ee: <http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetiline%20seminar%2023.04.2013/Rohan%202000.pdf> adresinden alındı

- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Sağnak, M. (2004). Kişi-Öğüt Değer Uyumunu Ölçme Çalışmaları ve Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 101-124.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri:Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 73-88.
- Sarıkaya, S. (2011). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Stresle Başa Çıkma Düzeylerinin ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4): 19-45.
- Sevinç, M. (2006). *Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları, Ahlak ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Şahin , F. (2005). *Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*(Ed. M. Sevinç). . İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, Ş. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Şirin, A. (1983). *Gençlerin Değer Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taşpınar, M. (2009). Eğitimde Örtük Program ve Değerler Eğitimi. *1. İyilik Sempozyumu* (s. 25-30). Elazığ:: Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 227-259.
- Tuzgöl, D. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 103-111.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük (10. Baskı)*. Ankara: TDK.
- Türk Milli Eğitim Komisyonu Raporu. (1960). Milli Eğitim Basımevi : İstanbul.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Uysal, E. (2003). Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi: İnsani Erdemler- İslami Erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 51-69.
- Ünal, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre Yordanması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Vara, S. (1999). *Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Venkataiah, N. (2007). *Value Education*. Delhi: APH Publishing Corporation.
- Veugelaers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52 (1), 37- 46.
- Winter, P., Newton, R., & Kirkpatrick, R. (2015, 09 17). *The Influence of Work Values on Teacher Selection Decisions: The Effects of Principal Values, Teacher Values, and Principal-Teacher Value Interactions*. ingentaconnect.com: <http://www.ingentaconnect.com/content/els/0742051x/1998/00000014/00000004/art00046> adresinden alındı
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2005). *Çocukta ahlaki gelişim. Üniversite ve Toplum*. C.5; 3, (1-9).
- Yavuzer, H. (1990). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bir Biriminde, Toplam Kalite Yönetiminin Özünü Oluşturan Etik Değerlerin Algılanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2003). Öğrenme Stili ve Değer Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8-11.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

EK 1. YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var							
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir							
3	Yaşamım beni tatmin ediyor							
4	Şimdiye kadar yaşamımda istediğim önemli şeyleri elde ettim							
5	Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim							

EK 2. İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan dereceleme göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5’i daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire içine alınız, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz. Her Zaman 5’i Sık Sık 4’ü Arasıra 3’ü Nadiren 2’yi Hiçbir Zaman 1’i daire içine alınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremdeki insanların “ufak tefek” hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5

İnsani Değerler Ölçeği (Devam)

27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımı yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem. .	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla)değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarım için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarım için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımda yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu	
1.Adınız-Soyadınız:	
2.Okulunuz:	
3. Sınıfınız: 9() 10() 11() 12()	
4.Cinsiyetiniz: Kız() Erkek ()	
5.Anne Babanız; Birlikte () Ayrı ()	
6. Anneniz; Sağ () Vefat Etti ()	Babanız; Sağ () Vefat Etti ()
7. Annenizin Öğrenim Düzeyi; Okur-Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yükseköğrenim ()	
8.Babanızın Öğrenim Düzeyi; Okur-Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yükseköğrenim ()	
9.Siz Dahil Kaç Kardeşsiniz? Tek Çocuk () İki Kardeş () Üç Kardeş () Dört Kardeş () Beş ve Üzeri ()	
10. Size Göre Ailenizin Gelir Düzeyi Nasıl? Yetersiz () Orta Düzeyde () İyi ()	
11. Okul Öncesi Eğitimi Aldınız Mı? Evet () Hayır ()	
12. Günlük Televizyon İzleme Oranınızı En İyi Hangisi Tanımlar? Bir Saatten Az () Bir Saat () İki Saat () Üç Saat () Dört Saat () Beş Saat ve Üzeri ()	
13. Günlük İnternet Kullanma Oranınızı En İyi Hangisi Tanımlar? Bir Saatten Az () Bir Saat () İki Saat () Üç Saat () Dört Saat () Beş Saat ve Üzeri ()	
14. İkamet Ettiğiniz Yer ; İl Merkez () İlçe () Köy ()	

EK 4. GEREKLİ İZİN

KİMDEN :KAYSERİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜR

FAKS NO. :90 352 336 76 04

11 MRT. 2014 16:35

S1



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/940323

04/03/2014

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü tezli yüksek lisans Programı Öğrencisi Develi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi Rehber Öğretmeni Hayriye DÖNMEZ'in Listede belirtilen Müdürlüğümüze bağlı Okullarda öğrenim gören öğrencilerine yönelik "Farklı Liselere Devam Eden Öğrencilerin Değerleri ve Yaşam Duyumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışması yapması isteği ile ilgili Develi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün 12/02/2014 tarih ve 841 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü tezli yüksek lisans Programı Öğrencisi Develi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi Rehber Öğretmeni Hayriye DÖNMEZ'in Listede belirtilen Müdürlüğümüze bağlı Okullarda öğrenim gören öğrencilerine yönelik "Farklı Liselere Devam Eden Öğrencilerin Değerleri ve Yaşam Duyumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
04/03/2014
Haluk TUNÇSU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Örneği (2 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hacı Saki Mah. Osman Kavancı Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahameddin KARAKÖSE (Şube Müdürü)

Tel: (0 352) 330 11 25(160)
Faks: (0 352) 336 76 04

ÖZGEÇMİŞ

Hayriye (DÖNMEZ) DURSUN, 15.04.1987 tarihinde Hatay ili Kırıkhan ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Hatay ili Merkez İlçesi Antakya’da sırasıyla 100. Yıl İlkokulu, Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu ve Antakya 23 Temmuz Merkez Lisesi’nde tamamlayarak 2004 yılında ortaöğretimden mezun oldu. 2005 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nü kazandı ve 2009 yılında mezun oldu. 2009 yılında Kars İli Digor İlçesi Türk Telekom YİBO’ya atandı ve 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans eğitimine başladı. 2011 yılında Kayseri/ Develi İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi’nde göreve başlayan Hayriye (DÖNMEZ) DURSUN, halen Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Kayseri/Develi Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde görev yapmaktadır.

