

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ
ANABİLİM DALI**

**SOSYAL SERMAYE VE DEĞER İLİŞKİSİ: ÖZEL BİR LİSE
ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Buket Gültepeataç Ayalp

Tez Danışmanı
Prof. Dr. AYTÜL KASAPOĞLU

Ankara-2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ
ANABİLİM DALI

**SOSYAL SERMAYE VE DEĞER İLİŞKİSİ:
ÖZEL BİR LİSE ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı : PROF.DR. AYTÜL KASAPOĞLU

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. İnayet AYDIN

.....

Prof. Dr. Aytül KASAPOĞLU

.....

Doç. Dr. Nilay ÇABUK

.....

Prof. Dr. Aylin Görgün Baran

.....

Prof. Dr. Ali Dönmez

.....

Tez Sınavı Tarihi:/...../2010

Önsöz

Bu tezde; aklın öznelleşmesi/araçsallaşmasının sonucu olarak, değerlerin de öznelleşmesi/araçsallaşması ve eğitim yoluyla bu öznelleşmiş/araçsallaşmış değerlerin gençlere aktarılması ve gençlerin de aynı şekilde değerleri öznel/araç olarak kullanması konusu ele alındı. Değerlerin araçsallaşmasının nedenlerini tespit edebilmek için, kişilerin günlük yaşam pratiklerine bakıldı. Bu anlamda Bourdieu'nun sosyal ve kültürel sermaye kavramlarından yararlanıldı. Değerlerin sınırlandırılmasında Rokeach'ın sınıflamalarından yararlanıldı. Ayrıca Goffman'ın “ön ve arka bölge” kavramları neticesinde Türkiye özeline bakıldı. “Türkiye’de Kültür” kavramının anlaşılmasında Prof. Dr. Aytül Kasapoğlu'nun çalışmalarından yararlanıldı. “Eğitimde Etik” konusunda Prof. Dr. İnayet Aydın'ın çalışmaları yol gösterici oldu. Çalışmada tek bir teorik yaklaşım değil, *eklektik* bir yaklaşım söz konusudur.

Değerler konusunda yapılan bu çalışmada pek çok noktada sıkıntılarla karşılaşıldı. Konunun muğlak oluşu ve kimi zaman içinden çıkılmaz bir hal alışı noktasında beni yüreklendirerek her zaman desteğini hissettiren, yaptığı kuramsal çalışmalarla bu çalışmaya destek olan; açık fikirleri ve esnek görüşleri sayesinde araştırmanın tıkanıdığı yerlerde büyük rahatlık sağlayan; iyi bir sosyolog olarak gelişmemin önünü açan çok sevgili hocam Prof. Dr. Aytül Kasapoğlu'na minnettarlığımı belirtmek istiyorum. Tez komitemde beni bilgi ve deneyimleri ile en iyi şekilde yönlendiren ve emek veren hocam Prof.

Dr. İnayet AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma enerjisi ve disiplini ile yeni ve farklı kaynaklara ulaşma noktasında hep yanımda olan ve beni teşvik eden, bilgi ve deneyimini paylaşan, çok sevgili hocam Doç. Dr. Nilay Çabuk'a teşekkür ederim. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji bölümünden çok sevgili hocam Aylin Görgün Baran'a bana verdiği destek ve yardımları için gönülden teşekkür ederim. Jüri üyelerinden Prof. Dr. Ali Dönmez'e de saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma yapmama olanak tanıyan ve beni doktora çalışmalarım esnasında büyük bir sabırla destekleyen çalıştığım özel okulun idarecilerine, farklı görüş ve düşünceleri ile beni her an düşünmeye yönlendiren çok sevgili müdürüme gönülden teşekkür ederim.

Sabır ve sonsuz desteklerinden dolayı sevgili eşime ve sevgili anneme binlerce kez teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	III
İçindekiler.....	V
Kısaltmalar.....	VIII
Şekiller Listesi.....	IX

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	26
1.1.PROBLEM.....	27
1.2. AMAÇLAR.....	40
1.3. ÖNEM VE SINIRLILIKLAR.....	41
1.4. TANIMLAR	44
1.4.1.Değer ve Değerlendirme.....	44
1.4.2. Ahlak	47
1.4.3. Etik Değerler	48
a) Sorumluluk.....	51
b) Saygı.....	53
c) Dayanışma.....	54
d) Adalet.....	55
1.4.4. Araçsallaşan Değerler.....	61
1.5. SOSYOLOJİK YAKLAŞIM VE SAYILTIAR.....	68
1.5.1.SOSYAL SERMAYE VE HABİTUS.....	71
1.5.2. TOPLUMSAL YAPI VE KÜLTÜR	86
1.5.2.1. Modern Toplum Yapısı(Ön Bölge) ve Kültür (Arka Bölge).....	87
1.5.2.2.Yapı ve Kültürün Birey Üzerindeki Etkisi	99
1.5.3. TEZİN TEMEL SAYILTIAR.....	104
1.6. YÖNTEM.....	106
1.6.1. Araştırmanın Tipi ve Tekniği.....	106
1.6.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	112
1.6.2.1. Araştırma Yapılan Okulun Bazı Özellikleri.....	112
1.6.2.2. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	113
1.6.3. Veri Setinin Tasarımlanması, Sınırlılıkları ve Karşılaşılan Sıkıntılar.....	116
1.6.3.1. Veri Setinin Tasarımlanması	116
1.6.3.2 Soru Örnekleri.....	118
a) “Sosyal Sermaye”ye İlişkin Soru Örnekleri.....	118

b) “Değer”lere İlişkin Soru Örnekleri	120
1.6.3.2.Görüşme Formlarının Hazırlanmasında ve Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler	124

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA.....	127
2.1. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYEYE İLİŞKİN VERİLER.....	128
2.1.1. ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ.....	129
2.1.1.1. Aile Eğitimi.....	131
a) Öğrenci Ailelerinin Eğitim ve Meslek Durumları.....	131
b) Öğretmen Ailelerinin Eğitim ve Meslek Durumunun Dağılımı.....	132
a-I) Öğrenci Başarısına Göre Ailenin Meslek ve Eğitim Durumu	133
2.1.2. KÜLTÜREL VE SOSYAL AKTİVİTELER.....	134
2.1.2.1. Genel Aktiviteler.....	134
2.1.2.2. Özel Aktiviteler.....	141
a) Televizyon İzleme.....	141
b) Müzik Dinleme.....	142
c) Müzik Aleti Çalma.....	142
d) Fiziksel Aktivitelerde Bulunma.....	143
e) Yurtdışına Çıkma.....	145
2.1.2.3. Okuma Alışkanlığı.....	146
A) Gazete Okuma Alışkanlığı.....	146
B) Kitap Okuma Alışkanlığı	148
I) A grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığı.....	148
II) B Grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığı.....	149
III)C Grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığı.....	150
IV)Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlığı.....	153

2.1.3.SOSYAL VE KÜLTÜREL SERMAYE SONUCU OLUŞAN ALGILAR.	155
2.1.3.1. Öğrencilerin Genel Kültür Bilgisi.....	155
2.1.3.2. Öğrenci ve Öğretmenlerin Başarı Algısı.....	156
2.1.3.3. Öğrenci ve Öğretmenlerin “Gençlerin Sorunlarına” Bakışı...	158
2.2. SOSYAL VE KÜLTÜREL SERMAYENİN İLİŞKİLERE YANSIMASI...	164
2.2.1. Arkadaşlık İlişkileri.....	164
2.2.2. Okul-içi İlişkiler.....	170
a) Öğretmen ve İdarecilerle Yaşanan İlişkiler.....	170
b) Okul Çalışanları ile Yaşanan İlişkiler ve Çevreye Bakış....	176
2.2.3. Aile içi İlişkiler.....	177
2.3. ARAÇ DEĞERLER VE AMAÇ DEĞER.....	185
2.3.1. Araç Değerler(Instrumental Values).....	185
2.3.1.1. Sorumluluk.....	186
2.3.1.2. Saygı.....	197
2.3.1.3. Dayanışma.....	207
2.3.2. Amaç Değer (Terminal Value) “ADALET”	217

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	223
KAYNAKLAR.....	254
EKLER.....	272

Kısaltmalar

akt.	:Aktaran
Bknz.	:Bakınız
SES	:Sosyo-Ekonomik Seviye
Md. Yard.	:Müdür Yardımcısı
PDR	:Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi
K.İ.A.	:Kitle İletişim Araçları
T.D.K.	:Türk Dil Kurumu

Şekiller Listesi

Şekil 1: Eğitimin Amaçları.....	34
Şekil 2: Temel Değer ve Araç Değerler	50
Şekil 3: Değerlerin Araçsallaşması.....	64
Şekil 4: Sosyal Sermaye ve Habitus.....	76
Şekil 5: Toplumsal Yapı-Kültür Bağlantısı.....	92
Şekil 6: Toplumsal Yapı- Kültür Bağlantısının Birey Üzerindeki Etkisi.....	101

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Modernlik, 17.yy.da Avrupa’da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerini ifade eder. Modernizmle birlikte toplumsal ilişkiler dünyası, eskiye göre değişmiş ve her türlü geleneksel düzenden pek çok açıdan farklılaşmıştır(Giddens 2004:11). Modernizmin kendisi, etkileri ve sonuçları halen tartışılan konuların başında gelmektedir. Modernleşme pek çok alanda kendisini göstermektedir. Bu alanlar *endüstrileşme, pazar sistemlerinin oluşumu, bilimsel devrim, teknolojik ilerleme, ve ulus-devletlerin gelişimi* olarak özetlenebilir. Modernite, toplumsal ve bireysel hayatın her aşamasını hem derinden, hem de geniş bir açıdan sarsmış ve değiştirmiştir(Giddens 2000).

Latince modernus kelimesi, Hristiyanlık döneminin pagan döneminden farklı bir karaktere sahip olduğunu vurgulamak üzere kullanılmıştır. Dolayısıyla modernitenin tarihsel içeriği, kavramın dönemsel kullanılışıyla bir arada varoldu(Habermas 1987:5). Bu noktada çoğu kere birbirinin yerine kullanılan “modernleşme” ve “modernite” kavramları ile karşılaşılmaktadır. “Modernleşme” dinamik bir süreci, modernizm ise, ideolojik boyuta işaret eder. Modernleşme, modernitenin her yönüyle bir gerçeklik olarak bilince yerleştirilmesi girişimidir(Şaylan 2006:56).

Modernitenin doğuşu, aklın *düzeninin insan türü için asli olduğu* ilkesinin beyan edildiği Aydınlanma’yla başlatılabilir. Modernite hakkındaki herhangi

bir düşünce bizi, rasyonalite kavramına götürmektedir. Weber(1948;1987:95,150) “modernitenin doğuşunu, bir *rasyonalizasyon* ve *büyük yitimi* süreci, dünyanın tatsızlaşması ” olarak karakterize etmiştir. Gerçekten de mutlak ve en yüce değerler kamu yaşamından çekilmişlerdir. Birçok sosyal bilimci tarafından kapsamlı olarak ele alınarak inceleme konusu yapılan modernite, genelde eleştirel bir düzlemde ele alınmıştır (Wallace ve Wolf, 2004; Horkheimer-Adorno, 1947; Touraine, 2002).

Modern dönemin en önemli özelliklerinden birisi, *gelenek*in isteklerinin yerini *akılın getirilerine* bırakmasıdır. Bahsi geçen akıl, önceki dogmaların ve inançların sağladıklarından çok daha fazla bir kesinlik duygusu sunuyormuş gibi görünmektedir. Ancak pek çok düşünür açısından “Aydınlanma Düşüncesi” olarak adlandırılan bu durum, bir çok felaketin sorumlusu olarak gösterilmektedir. Weber’i izleyerek modernliği akılcılaşma bağlamında sorunlu bir alan olarak yorumlayan geleneklerin başında Frankfurt Okulu(1923) gelir.

Yargılama ve ayırt etme gücü biçimindeki akıl, modern akıl düşüncesinin başlangıcıdır. İnsanın kendi aklını kullanma isteği ve cesareti ya da başkasına ihtiyaç duymadan akıllı kullanma talebi, *Aydınlanmayı* doğurmuştur. Habermas(1980:181-211)’a göre, akıl kavramı insan olmanın gerçek imkanı olarak algılanmaktadır. Ayrıca akıl kavramı genellikle kendini açıklayan bir kavram olarak gözükmektedir. Genel olarak akıl kavramı, öznenin kendini korumasıyla ilgilidir. Ama aklın işlevsel boyutları akıl kavramı için yeterli

olmayabilir. Her şeye rağmen özellikle batı düşüncesinde olmak üzere, akılla insanın akli kullanışı arasında güçlü bir damar vardır. İnsanlar “*homo rationalist*” olarak karanlığı aydınlatma yetisine sahiptir.

Aydınlanma düşüncesi Kant(1963:3)’a göre;

Aydınlanma insanın kendi kendisine dayattığı yükümlülüğten kurtuluşudur. Bu yükümlülük ise, başka birinin yönlendirmesi olmaksızın kendi anlayışını kılmaya yetersiz kalmasıdır;Ortaya çıkış nedeni aklın yokluğunda değil, başka birinin yönlendirmesi olmaksızın akli kullanma ve belirleme cesareti olmayışında yattığı zaman, insanın kendi kendine dayattığı bir yükümlülük olmaktadır. Sapare Aude! ” (Kendi aklını kullanma cesaretini göster/ be brave in using of your own reason) İnsanın kendi eliyle maruz kaldığı reşit olmama durumundan kurtulmasıdır.

Akıl çağı basit bir doğruyla başlamıştı: *Aklın düzeni*. Akıl, insanlara aradıklarını verme gücündedir. Modernlik de, benzer bir güdüyle başlamıştır. Aklın kendinden başka yolu yoktur. Dayanacağı bir gelenek-mit yoktur. *Akıl, modernitenin özünü* oluşturacaktır. Ancak akıl, içeriğin gerçekleşmesine değil, formun gerçekleşmesi şeklinde uygulandığında, negatif bir karakter kazanır. Böylece akıl, araçsal kullanımıyla özdeşleştirilip, akıl-olmayan taraftan dönüştürülmekte ve giderek ona tabi kılınmaktadır (Adorno 1973:5).

Horkheimer (1967;2004:8), aklın kendi dışında belirlenmiş içeriklere teslim olduğuna dikkat çekmekte ve doğruluğun kendi başına değerli olmadığından, bizi doğruluğa yabancı, en azından doğruluğun dışında bir başka şeye götürdüğü sürece değerli olduğundan bahsederek, bu dönemi anlatmaya çalışmıştır(2002:85).Bu noktada da, Aydınlanma Düşüncesi’ndeki aklın anlamlarının ve kullanılışlarının anlaşılması gerekmektedir.

Öznel Akıl ve Nesnel Akıl

Frankfurt okulu, kendi tarihsel dönemlerinde “akıl”ın durumunu belirleme/eleştirme çabası içerisine girmiştir. Eleştirileri sonucunda yeni bir akıl kavramı ortaya koyulmuştur. Horkheimer(1967;2004:8), Aydınlanma Düşüncesi’nin geldiği noktada aklın araçsallaştırılmış olduğuna vurgu yapmaktadır. Martin(2005:392-393)’e göre, aklın araçsallaştırılması “dünyanın tahribatının” temel nedenidir. Aydınlanma Düşüncesi’nin gerçek amacına ulaşamamasının nedeni olarak;

Horkheimer(1967;2004:8) öznel-araçsal aklın (İng:Subjective/Instrumental Reason/ Alm:Instrumentalle Vernunft) nesnel-objektif akıl (İng:Objective Reason/Alm: Objektive Vernunft) karşısında öncelikli hale geldiğinden bahseder. Fakat öznel ya da nesnel akıl bir diğeri karşısında öncelikli olmamalıdır. Onlar aklın ayrılmış birer parçasını değil, iki farklı görev alanını işaret etmektedir. Her biri görevine uygun kullanılmalıdır. Horkheimer, herhangi birinin öncelikli hale gelmemesini ısrarla vurgulamaktadır.

Horkheimer ve Adorno “akıl” anlayışı üzerinden Aydınlanma Düşüncesi’ni eleştirirken, Aydınlanma idealinin kendisini reddetmezler. Onlara göre, “Aydınlanma” tarihin ve düşünce tarihinin her evresinde görülebilir. “Aydınlanma” kavramı belirli bir dönem ya da belirli bir entelektüel eserler toplamı değildir. Daha kapsayıcı olarak düşünülmektedir. Bu anlamda Frankfurt Okulu’nun amacı Aydınlanma’nın pozitif yönünü yok saymadan, aydınlanma eleştirisi yapmaktır. Horkheimer ve Adorno Aydınlanma idealini değil, özellikle “Aydınlanma Dönemi”ni eleştirirler. Düşüncelerin kökeninden

koparılmış olduğu vurgusunu yaparlar. Bu dönemde, araçsallaşmış akıl, teknolojik egemenliğe ve egemen grubun eylemlerine rasyonel amaçlar üretmek için kullanılır.

Horkheimer(1967;1990:55-56)'e göre öznel ve nesnel aklın hangi anlamlara geldiğine bakılırsa;

Öznel Akıl (Subjective/Instrumental Reason); az-çok baştan kabul edilmiş amaçlara ulaşmak için seçilen araçların yeterli olup olmadığı üzerinde durur. Amaçların kendilerinin de akla uygun olup olmadığı sorusunu bir yana bırakır. Amaçlarla ilgilenecek olduğunda da daha baştan, bunların da öznel anlamda akla uygun olduğunu, yani öznenin varlığını ya da öznenin bağlı olduğu grubun varlığını sürdürdüğü sürece kabul eder.

Nesnel akıl (Objective Reason) ise; sadece bireyin zihninde değil, insanlar arası ve sınıflar arası ilişkilerde, sosyal kurumlarda, doğa ve onun görünüşlerinde, kısacası nesnel dünyada da varolan bir güç olarak düşünülmektedir. İnsan ve amaçları da içine almak üzere bütün varlıkları kapsayan bir sistem ya da hiyerarşi oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu akıl kavramı, öznel akı dışarıda bırakmamakta, ama onu evrensel bir rasyonelliğin kısmi, sınırlı bir ifadesi olarak görmektedir. Bu noktada ağırlık *araçlarda değil, amaçlardadır.*

Öznel akıl ile nesnel akıl arasındaki ilişki, sadece bir karşıtlık ilişkisi değildir. Tarihsel olarak aklın nesnel ve öznel boyutları başından beri varolmuştur. Öznel aklın, nesnel akla egemen oluşu, uzun bir sürecin sonunda

gerçekleşmiştir. Bu durumda da, herhangi bir amacın kendi içinde değerli olup-olmaması durumu önemsiz hale gelmiştir(Horkheimer 1967;2002:57-59).

Yukarıda bahsi geçen vurgulamada; anlama yetisi(Verstand) ve akıl ayrımı (Vernunft) Horkheimer’da açık ve seçik görülebilir. Horkheimer, akli anlama yetisinden daha üstün tutmaktadır denebilir. O’na göre nesnel akıl(Objektive Vernunft), sorunları çözümüleme ve değerlendirmede “Eleştiri Kuramı”nın kendisine temel aldığı akıldır. Ancak insanlık tarihine bakıldığında, öznel aklın kullanımının modern dönemle başlamadığı, çok daha eski tarihlere dayandığı görülmektedir. Bu noktada Marks(1867;1992:75)’da araçsallaşmayı anlatmak için ‘meta’ kavramından bahseder.

Meta; önce insanın belli bir gereksinimini karşılayan, sonra da bir başka şeyle değişebilen bir nesnedir. Doğrudan tüketim için değil, ama değişim için, satış için üretilmiş ürüne bu isim veriliyordu. Marks(1867)’ye göre meta üretimi, burjuva üretim biçimi içinde genel ve egemen bir ilişki halini aldı. Bu tür toplumda her şey, ama her şey, bir meta olup çıkıyordu. Yalnız nesneler değil, güzellik, yetenek, uygun bir ses hatta deha ya da alinteri birer meta, alınıp satılabilen, sermayeye çevrilen bir şey olabiliyordu.

“Araçlaşma/metalaşma/öznelleşme”, öznenin kendisinin bir amaç ve akıl sahibi varlık olmasına karşın, başka bir özne tarafından herhangi bir amaç uğruna kullanılmasını, öznenin kendisiyle ilgili kararları kendisinin verememesini dile getirmektedir. Özgürleşme, bireyin kendi iradesiyle kendi etkinliklerini belirleme gücüne sahip olmayı ifade eder.

Öznelleşme/araçsallaşma ise, bireyin özne olarak kendi öz niteliklerini kaybetmiş olmasını, iradesini kullanmadığını ve bu nedenle de, bir araç ya da şey'liğe işaret eden bir durumu göstermektedir(Marks 1867;1992:75).

Marks(1864;1992:195-196)'a göre;

Makinelerin(üretim araçlarının),işçi sınıfı üzerinde yarattığı etki kuşkusuz, kapitalist üretim tarzının, işçiye karşı onun kullandığı emek araçları ile, yine onun ürettiği ürüne kazandırdığı yabancılaşmanın sonucuydu. Geliştirilen bir makinenin amacı, el emeğini azaltmak ve fabrikadaki üretim sürecindeki bir halkayı insandan bir aygıt yerine demirden bir aygıt koyarak tamamlamaktır. Otomatik sistemde hünerli emek gitgide değerini yitiriyordu.

Bu noktada emeğin metalaştığı ve herhangi bir araçtan farkı kalmadığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu durumu öznel akıl ile bağlantısı Horkheimer (1967;2002:57) tarafından şu şekilde kurulmaktadır. Öznel akıl söz konusu olduğunda, hiçbir şeyin “kendinde” bir amaca sahip olmadığını vurgulayarak şöyle demektedir; öznelci görüş açısından “akıl” bir eylemi değil de bir nesneyi ya da bir düşünceyi anlatmak için kullanıldığında, söz konusu olan bu nesnenin ya da eylemin kendinde değil, sadece belli bir amaçla bağlantısında ‘iyi’ olduğudur. Anlatılmak istenen bu nesnenin ya da düşüncenin başka bir şey için ‘iyi’ olduğudur. Kendi başına akla uygun olan bir amaç yoktur. Akıl açısından bir amacın öbürüne olan üstünlüğünü tartışmak anlamsızdır. Öznel yaklaşım açısından; böyle bir tartışma, ancak her iki amacın da daha yüksek üçüncü bir amaca hizmet etmesi, yani *amaç* değil, *araç* olmaları halinde mümkündür Horkheimer'e göre, düşünceler otomatikleştiği ve araçsallaştığı ölçüde, kendi başlarına anlamlı görülmeleri de güçleşir. Eşya olarak, makine olarak görülürler.

Horkheimer ve Adorno(1947;1995:25) aklın öznel boyutunun öne çıkmasıyla insanın, doğanın ve bütün değerlerin “şey”leştiğini ve bütün önemli kavramlarımızın sadece bir araç olarak görüldüğüne ve bunların da bugün yaşanan sorunların temelinde yer aldığına dikkat çekmektedir. İnsanlar otoritelerindeki artışın bedelini egemenlikleri altında aldıkları şeylerden yabancılaşarak ödemektedirler. Aydınlanma’nın *şeylere* karşı tutumu, diktatörün insanlara karşı tutumu gibidir. O, insanları davranışlarını yönlendirebildiği kadarıyla tanır.

Aydınlanma’nın kullandığı temel araç, bireyin “yokoluş”una yol açmakta, hem nesnelere hem de kendilerine yabancı bir konuma geçmelerine kaynaklık etmektedir. Horkheimer’a göre, böyle bir ortamda herkes başının çaresine bakmaya çalışmaktadır. Bu durumda da, bireyselliğin zedelendiğini, sıradan insanın politik olaylara katılmaktan çekindiğini, toplumun orman kanunlarına geri döndüğünü belirten Horkheimer(1947;1995), böylelikle de bireyselliğin bütün izlerinin silindiğini ileri sürmektedir. Bağımsızlık, özgürlük istemi, adalet duygusu gibi beğenilen kişisel nitelikler, bireysel olduğu kadar toplumsal erdemlerdir. Böyle bir ortamda da tüm bu değerlerin araçsallaştığı görülmektedir.

Eleştirel teorisyenlere göre; Aydınlanma Çağı ile birlikte akıl, kendi nesnel içeriğini yok etme eğilimi içine girdi ve akıl gitgide “koyu bir karanlığa” itilmeye başladı. Özellikle Aydınlanma Çağı ile gelişen pazar ekonomisi, aklın güncel biçimi ve akılı mahveden güç olarak düşünülmektedir. Aydınlanma filozofları, dine akıl adına saldırmakta ve dinsel yönelimli olanın yoğun bir eleştirisini

yapmaktaydılar. Horkheimer sonuçta, aydınlanma düşünürlerinin “öldürdükleri, kendi çabalarının güç kaynağı olan metafizik ve nesnel akıl kavramı oldu” demektedir(Horkheimer 1967;2002:62-63).

Pazar ekonomisi nedeniyle, öznel aklın toplumsal yapı tarafından dayatılması, kültürde de kendisini büyük ölçüde göstermektedir. Her açıdan gelişmiş birey, gelişmiş toplumun sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal olarak bu durumun tersi bir durum da söz konusudur. Kişilerin erginleşmemesinin temeli olarak da toplumsal yapıyı görebiliriz. İnsanların çevrelerine bakışının, yani dünya görüşünün rastlantısal olmayıp, kültür tarafından belirlenmiş olmasıdır. Yani, aynı kültürde yaşayanlar ortak dünya görüşü paylaşırlar(Mukherjee 1998:45-50).

Kültür Endüstrisi

Aydınlanma Dönemi'nde düşüncenin köklerinden yoksun bırakılması öznel akıl kavramı ile açıklanmaya çalışıldı. Bu dönemde, “akıl” kültürel bir metaya dönüştürülür ve tüketilmesi için insana verilir. Kültürel hayat, bir yandan düzenli bir eğlence yaşamına denk düşerken, öte taraftan toplumda bir çeşit bilgi seli oluşmuştur. Kültür, aklın ve dolayısıyla da insanın araçsallaşmasında, temel noktalardan birisinde bulunmaktadır. Öznel akıl kültür ürünleri vasıtası ile kültürün içinde yer alırsa, araçsallaşma çok daha kolay sağlanabilecektir. Bu noktada da, kültürün endüstrileşmesi ve kitle kültürü halini alması araçsallaşmanın yollarından birisidir.

İnsanın özgürlüğünü araçlar yoluyla nasıl kaybettiğini araştırma konusu yapan Marks(1844;2005:138-151), insanın emeğine, ürününe, topluma ve kendine yabancılaşması, 'nesneleşmesi' ya da 'şeyleşmesi' ile ilgilenmiştir. İnsanın araçsallaşması teknoloji ile birlikte düşünülebilir. Makineler insan hayatına girmiş ve bunları kullanma görevi canlı araçlara verilmiştir. Bir bakıma bu görev, "emekçilere" bırakılmıştır. Emekçiler, özgür oldukları için de sanki, araç değillermiş yanılışmasının içindeydiler. Ancak bu insanlar, kendi amaçları için değil, başkalarının amaçları için çalışmaktaydılar. Elllerinde, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kullanacakları kendi araçları yoktur. İşveren açısından bakıldığında da durum çok fazla karışık sayılmazdı. Araçların canlı ya da cansız olmaları fark etmezdi. Sonuç olarak, araçları kullanan insanlar da araç haline gelmişlerdir. Aslında, kölelik döneminde de insan meta haline dönüşmüştü. Ancak, pazar ekonomisi ile birlikte insan, diğer araçlar gibi bir araç haline dönüşmüş ve üretimin devamını sağlayan bir araç gibi hizmet vermeye başlamıştır.

Marks ve Engels(1976:52) buharlı makine ve otomatik iplik makinesi olmadan köleliğin, tarımda iyileştirme olmaksızın toprak-bentliğinin ortadan kalkmayacağını belirtmektedirler. Kapitalist üretim ilişkilerinin de ortadan kalkmasının olanağını da, bu ilişkilerin ortadan kalkmasına olanak tanıyacak ölçüde üretimin artmasının olanaklarının varolmasına dayandırmışlardır. Marks(1979:278-299;1997:178)'a göre söz konusu ortam sağlanmadığı sürece insan, araçsallaşmaktadır. İnsan yerine insanın ürettikleri ve tükettikleri önem kazanmaktadır. İnsan araçsallaştığında ise, özgürlüğünü kaybetmektedir. Bu durumda da insan dünyası, nesneler dünyasının değer

kazanması ile birlikte değersizleşmektedir. Bu ilişki içinde bireyler, birbirlerinin karşısına, birer mübadele değeri sahibi olarak çıkarlar. Birbirlerinin gözünde sadece 'şey' olarak vardılar.

Nesnelerin kişileştirilmesi ve kişilerin şeyler tarafından temsil edilmesi arasındaki çelişki ifadesiyle Marks(1997:121) şeyleşmeyi/araçsallaşmayı belirtir. Artık, nesneler kişileri temsil eden şeyler olarak kalmazlar, insanlar arasındaki ilişkileri de şeyleştirirler. İnsan dünyasının değersizleşmesi, nesnelerin dünyasının değer kazanması ile orantılı olarak artar.

Üretim süreci içerisinde, emek sadece meta üretmekle kalmaz; kendi kendini ve işçiyi de meta olarak üretir. Bu durum emeğin nesnelleşmesi/araçsallaşmasıdır. Nesnelleşme öyle bir şeydir ki, işçi yaşamak için gerekli olan nesnelerden değil, çalışma nesnelerinden de yoksun bırakılmıştır. İşçi ne kadar çok çalışırsa o ölçüde de yaşama nesnelerinden yoksun kalmakta, kendi ürünü olan sermayenin egemenliğine o ölçüde girmektedir. Artık işçi, kendi emek ürünü karşısında yabancı bir nesne karşısındakıyla aynı ilişkidedir(Marks 1976:153-156).

Bahsi geçen durum tüketim kavramıyla ifade edilebilir. Tüketim, ekonomik olduğu kadar kültürel bir olgudur. Modern toplumda tüketim kavramı, ürünlerin özelliklerinden, işlevlerinden daha çok, taşıdıkları ve yansıttıkları anlamlara doğru kaymıştır. Bu suretle kişiler belirlenen yönde tüketme eğilimine girmişlerdir. Günümüzde özellikle istek, ihtiyaç ile karıştırılmakta ve ihtiyaç kavramının yerine rahatlıkla kullanılmaktadır. Aslında ihtiyacımızı nasıl

tatmin edeceğimiz istek olarak adlandırılabilir. Ancak, insan özgürlüğünü bu anlamda kaybettiği için, istekleri dışarıdan ona dayatılmakta; ama kişiler kendi isteklerini gerçekleştirdikleri yanılsaması içerisine girmektedirler. Tüketim toplumunun kültürü, tüketim kültürüdür. Bu, pazar dinamiklerinin egemen olduğu, pazar ekonomisinin var olduğu toplumların kültürüdür. Bu kültür büyük oranda kişinin benlik kavramının oluşumunu etkilemektedir. Tüketiciler, ürünleri ve markaları satın alıp tüketirken; bunların ekonomik, teknolojik ve işlevsel yararlarından daha çok, taşıdıkları ve aktarabildikleri sembolik anlamlara yönelmektedirler. Bir reklam önerisinde bahsedildiği gibi, *“Bifteğin kendisi değil, cızırtısı satılmaktadır”* (Odabaşı 1999).

Odabaşı (1999:70)'da belirttiği gibi;

“T-shirt üzerindeki logolar, bir işaret olarak kabul edilebilir. Bir at (Ralph Lauren), bir timsah (Lacoste) olabilir. Bu T-shirt'deki pamuk oranı kişiyi çok fazla ilgilendirmemektedir. At ve timsah zenginlik, rahatlık ve hayranlık uyandırma, seçkinlik gibi sembolik anlamlar taşırlar ve tüketiciler bu nedenle tercihlerini kullanırlar. Tüketici, düşler dünyasında kendi oluşturduğu ya da kendisine empoze edilen fantezileri, tüketim yoluyla gerçekleştirme yolunu tercih ediyor ve benimsiyor.”

Horkheimer ve Adorno(1947;1995:45)'ya göre aydınlanma ile beraber pazar ekonomisi, metaları otomatik olarak bireylerin eylemlerini belirleyen değerlerle donatır hale getirmiş, bireyler birer otomat görünümünü almışlardır. Bu noktada da etik değerlerin çok fazla bir anlamı kalmamış görünmektedir.

Horkheimer ve Adorno'ya göre milyonlarca insanın teknolojik sanayiye katılımı, tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için üretilen sayısız ürünler, bu

standart ürünlerin tüketicilerin ihtiyaçlarından doğmuş olduğu aldatmacası sistem birliğinin giderek daha yoğun bir şekilde belirginleştiği yönlendirmeler ve tepkisel ihtiyaçlardan oluşmuş bir döngüdür. Kültür sanayinde ürünler, tüketicilerin ihtiyaçlarına göre üretilmemektedir(Horkheimer 1947;1979:120-167).

Horkheimer ve Adorno(1947;1979), bu durumu “*Kültür Endüstrisi*” kavramı ile ifade etmektedirler. Kültür endüstrisi, liberalizmin bir amacı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sektörün ideolojisi, ticaret ve alışveriş olması nedeniyle adlandırılması da tam yerinde bir yaklaşımla “*Kültür Endüstrisi*” olarak koyulmuştur. Bu noktada varolan, kültürün oluşmasında kitlelerin sanılandan daha az katkısının olması ve kültürün, bütünü parçaları içinde bulunmaya, ama bütünü şartlarıyla bulunmaya ikna oluşu gerçeğidir. Kültür endüstrisi kasıtlı olarak tüketicileri kendisine uydurmaktadır. Böylece kültür endüstrisi, yöneltmiş olduğu milyonların bilincini ve bilinçaltını yönlendiriyor olmasına rağmen, kitleler birincil değil, ikincil role düşerler ve hesaplanabilir nesneler, makinenin tali parçaları olurlar (Adorno 2003:77).

Horkheimer(1947;1995:46)’ya göre; kural haline getirilmiş davranış tarzları bireylere tek ve doğal olan davranış tarzı olarak aktarılmaktadır. Birey kendisini bu yaklaşım içerisinde sadece bir istatistiksel öge olarak algılamakta ve başarı ya da başarısızlığını buna dayandırmaktadır.

Horkheimer (1947;1995:46)’ a göre; kollektifin “bireyi, çizgide tutan zorbalığı” söz konusudur. Kollektifin acımasız korkusu ise, artarak devam etmekte,

böylesi bir durumda bireyler, başka bütünlüklere sarılmaktadır. Modern kitle kültürü(Horkheimer 1947), niteliğini yitirmiş kültür değerlerinden beslenmekte ve dünyanın olduğu gibi olmasını övmektedir. Bu durum, tüm medya araçlarıyla tekrarlanmaktadır.

Adorno ve Horkheimer(1995:153-155), kültür tekelinin egemenliği ile ilgili olarak, despotluğun bedeni serbest bıraktığını ve doğrudan doğruya ruhu hedef aldığını ve egemenin, “benim gibi düşünmelisin ya da ölmelisin” demediğini; tersine, “benim gibi düşünmemekte serbestsin. Yaşamın, malın, mülkün sana aittir; ama bugünden itibaren aramızda bir yabancısın” şeklindeki düşüncesine yer vermektedir. Uyum sağlamayan her şey, acizlik suçlamasıyla karşılanmaktadır.

Horkheimer (2002:122)’a göre bugün hayatın tümü artan ölçüde rasyonelleştirilmekte ve planlanmaktadır; özne bütün enerjisini, pragmatistlerin deyimiyle –“şeylerin hareketinin içinde ve o hareketin yönünde”- olmaya adanmak zorundadır. Uyum, düşünebilecek bütün öznel davranışların özüdür. Öznel, biçimselleşmiş aklın zaferi, aynı zamanda, öznenin karşısında mutlak, egemen bir nesnellik olarak çıkan bir gerçekliğin zaferidir.

Horkheimer(1947;1979)’a göre, kültür endüstrisi eğlence kurumu olarak kalmaktadır. Kültür endüstrisinin tüketiciler üzerindeki etkisi, doğrudan değil, eğlence vasıtasıyla olmaktadır. Hiçbir zaman karşıt örneği, yani gerçeği değil, kendi örneklerini, yani az ya da çok bir fenomen halini almış gözde

ürünlerini deneyen sinema sanayinin yöneticileri için bugün de bu durum söz konusudur.

Kültür endüstrisi bağlamında kitle kültürünün, sanatsal olduğu söylenen etkinliklerden -tiyatro, sinema, ...diğer sanat dalları- açıkça yararlandığı görülmektedir.

Horkheimer(1947;2002:70)'a göre;

Eskiden bir sanat yapıtının amacının, dünyaya nasıl olduğunu söylemek, son yargıyı söylemeye çabalamak olduğunu, ancak bugün ortalama bir konser izleyicisinin, eserin gerçek anlamını idrak etmekten aciz olduğunu, kompozisyonun şeyleştirilmiş, bir müze parçası haline, belli bir gruba dahil olanlar için ziyareti kaçınılmaz uygun bir fırsat olarak toplumsal bir toplantı haline geldiğini vurgulamaktadır. Ama canlı bir ilişki, yapıtın bir anlatımı olarak işlevinin dolaysız, kendiliğinden bir kavranış, söz konusu değildir. Bu şeyleşmenin, aklın öznelleşmesinin ve biçimselleşmesinin tipik bir sonucu olduğunu, bu sürecin, sanat yapılarını kültür metalarına, tüketimlerini de gerçek niyet ve amaçlarından kopuk, rasgele, düzensiz bir duygular dizisine dönüştürdüğünü ileri sürmektedir.

Bir roman yazılırken sinema olasılıkları da göz önünde tutulmakta, bir şiirin yazılmasında ya da senfoninin bestelenmesinde başlıca amaçlardan biri, yapıtın propaganda işlevi olabilmektedir. Bir zamanlar sanatın, edebiyatın ve felsefenin amacı varlıkların ve hayatın anlamını açıklamak, dilsiz olan herşeyin dili olmak, doğaya acılarını anlatması için bir dil vermektir; başka bir deyişle, gerçekliği asıl adıyla çağırmaktır. Bugün doğanın dili koparılmıştır. Göğe baktıktan sonra babasına “Baba ay neyin reklamı acaba?” diye soran çocuk, biçimsel akıl çağında insanla doğa ilişkisinin düştüğü durumun tipik bir göstergesidir(Horkheimer 2002:125).

Bugün kültürün her boyutu birbirine benzemektedir. Sinema, radyo ve dergiler bir ortak sistem oluşturmuştur. Her alan kendi içinde diğerleriyle uyum içinde varlığını devam ettirmektedir. Sinema insana düşünme imkanı veremeyecek kadar hızla akıp gider; eskiden büyük tiyatro ve müzik yapıtlarının yarattığı mesafeyi yok eder. Sinemanın temel amacı, bireyin kalabalıkla bütünleşmesidir(Touraine 2002:174).

Horkheimer(1995:164-165) eğlence endüstrisinde, zihinsel katkıyı öngören her mantıksal bağdan özenle kaçıldığını ve izleyicinin kendi düşüncelerine gereksinim duymaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ürün her tepkiyi önceden sinyaller vasıtası ile ama gerçek anlamı dışında belirlemektedir. Ters bir durumun yaratılması kültür endüstrisinin yapılanmasına karşıt görünmektedir. Çünkü, edilgin değil, etkin, gösterilene değil, kendi zihinsel etkinliklerinin amaçları doğrultusunda ilerleyen birey kitle manipülasyonu dışında kalacak, denetlenip yönlendirilemeyecektir. Bu durumda birey ve toplumun nesneleştirilmesi temelinde yükselen toplumsal ilişkiler gibi, kültür endüstrisinin de varlığını tehdit edecek bir durum yaratacağından ulaşılmak istenen ilişki biçimi olamayacağı görülmektedir.

İnsan, yapıda yer alan kalıp davranışlara giderek daha fazla bağımlı hale gelmiştir. Ancak söylem, tersi yönde işlemekte ve başka kurala gerek duymayacak kadar kişilerin özgürleştiği ileri sürülmektedir. Ne var ki, bu artan bağımsızlık, ters bir mantıkla, bir edilginlik artışına da yol açmıştır. İnsanın kullanacağı araçlarla ilgili düşünceleri arttığı halde, amaçların seçimi konusunda böyle bir durumdan bahsedilememektedir. Nesnel akılla ilgili tüm

kalıntıların silinip atıldığı durumda, birey, genel durumlara otomatik tepkiler vermektedir(Horkheimer 2002:122).

Adorno ve Horkheimer(1947)'in 'Kültür Endüstrisi' kavramıyla betimlediği durum, insanlara cennet diye yine aynı günlük yaşamı sunmaktadır. Eğlence, kendi kendini eğlencede unutmak isteyen boyun eğişi teşvik etmektedir. Kültür endüstrisi konumunu sağlamlaştırdıkça, tüketicilerin gereksinimlerini topluca karşılayabilmekte, bu gereksinimi üretmekte, disiplin altına almakta, eğlenceye de el koyabilmektedir. Kastedilen eğlence, insanlara sistematik şekilde empoze edilen onları aktüel sorunların varlığından bilinçli olarak uzaklaştırarak kendi başına amaç olarak sunulan, farklı izlencelerle boyun eğmeyi içeren etkinliklerdir. Kültür, kültür endüstrisi aracılığıyla bir eğlence tarzı olarak 'içeriği boşaltılmış' biçimiyle kitlelere sunulmaktadır. Kitle artık kültürel etkinlikleri, bir boş zaman etkinliği, daha zinde bir şekilde yeniden çalışmaya girişmek için bir tür dinlenme olarak anlamlandırmaktadır. Böylece kültür, özgürleşme etkinliğinin belirleyen bir etkeni olmasına karşın, içeriğini yitirip kendi niteliklerinin karşısını içeren bir manipölasyona dönüşmekte, söyleşme sürecine dahil olmakta ve araçsallaşma sürecinin önemli etkiye sahip öğelerinden biri olmaktadır. Pazar ekonomisi, toplumsal yapıyı belirlediği için, araçsallaşma temel hale gelmektedir. Böyle bir yapı, kültürü de etkilemektedir. Sonucunda da kültürün içerisinde yer alan değerlerde bu araçsallaşmadan paylarına düşeni almaktadırlar. Değerler de yapı tarafından kullanılan araçlar haline dönüşmeye başlamaktadır.

İnsanın tasarım ve yaratma yetilerini kullanmasına gerek yoktur artık. Çünkü bireyin yapacağı tüm düşünsel yaratım süreçleri bireyden önce ve yine birey için kültür endüstrisi tarafından yaratılmaktadır. Düşünceye ve yaratmaya gerek yoktur. Bireyden yalnızca yönlendirilen bütüne uyması istenmektedir. Modern kitle kültürü, niteliğini yitirmiş kültür değerlerinden beslenmekte ve dünyanın olduğu gibi olmasını övmektedir. Bu övgü tüm medya araçları ile yapılmaktadır. Herhangi bir bireyin tek varlık nedeni ve ölçütü, “gençlerden biri olma yeteneğidir.” Kuvvetli görünmek, başkalarını etkileyebilmek, kendini iyi satabilmek ve gerekli ilişkileri kurabilmektir. Böylelikle bütün bu yetenekler, insanların büyük bölümü tarafından diğer insanlara geçmektedir.

Araçsallaşmanın yapılabilmesinin temel koşullarından birisi de, gerçekliğin değiştirilmesidir. Gerçeklik nesneler aracılığı ile günümüzde yeniden üretilmektedir. Baudrillard(1998:11-13) gerçeklikten yoksun gerçeğin nesneler aracılığıyla türetilmesine hipergerçeklik yani simülasyon(simulakra) demektedir. Baudrillard’a göre artık rasyonel bir gerçeğe ihtiyacımız yoktur. Çünkü gerçek, ideal ya da negatif süreçlerle başa çıkabilecek durumda değildir. Gerçek işlemsel hale gelmiştir. Bu gerçek değil, hiper gerçekliktir. Böylece insanlar tarafından yaratılan gerçeklik üzerinde istenilen değişiklik yapılabilmekte ve insanlar istenilen yöne de çekilebilmektedir. Baudrillard’a(1997) göre çağımızdaki hastalığın adı; gerçeğin durmaksızın yeniden üretildiği bir kopyalar çağıdır. Herşeyin televizyon ve haber düzeyinde olup bittiği bir dünyada yaşamaktayız. Simulasyon her zaman gerçekten daha etkilidir. Her geçen gün daha çok haber ve bilgiye karşın, giderek daha az anlamın üretildiği bir evren bizi sarmaktadır.

Kopyalar ve imajların; medya, promosyon, gösteri gibi araçların, ekonomik ve sosyal her alanda etkili olmaya başladığı söylenebilir. Örn: R. Reagan, filmlerindeki kovboy imajıyla, soğuk savaş dünyasına uygun bir Amerikan başkanı olmuştu. Daha yakın geçmişteki örneğiyle “geleceği kurtaran adam” Terminatör’ün (A. Schwarzenegger) gerçek yaşamda vali seçilmesi, kurgusal olanın gerçek hayata etkisini ve gösteri dünyasının yaşamla iç içeliğini sergileyen örneklerdir. Bu nedenle bilim, siyaset, sanat ve eğlence dünyası gibi alanlar arasında sınırların ortadan kalktığı, yaşam alanlarında bariyersiz bir boyuta doğru gidişi seyretmekteyiz(Baştürk 2007:10-15).

Gerçeklik yaratıldığı için, istenilen yöne ve istenildiği gibi çekilmektedir. Yaratılan bu gerçeklikle, birey artık tümüyle tüketime bağlı olduğu, tüketim endüstrisi tarafından yönlendirildiği ve onaylanmış, planlanmış/belirlenmiş alanın dışında kalan etkinlik ve sonuçların anarşi olarak yorumlanarak etkisizleştirildiği görülmektedir.

Tüketicinin tercih hakkı vardır ama hangi markayı seçerse seçsin, elde edeceği ek bir yarar yoktur. Fiyatları aynı olan iki tüketim malı arasındaki kalite farkı, iki sigara markası arasındaki nikotin farkı oranı kadar küçüktür. Böyle olduğu halde, “bilimsel testlerle doğrulanan bu fark, binlerce ampulle aydınlatılan afişlerin, radyonun ve tam sayfa basın ilanlarının yardımıyla, tüketicinin zihnine sanki dünyanın kaderini değiştiren bir açıklamaymış gibi kazınmaktadır”(Horkheimer 2002:124).

Gereksinimler üzerine dayandırılan yaşamda, neyin gereksinim olduğu ya da olmadığı belirsizleşmektedir. Günümüzde 'kültür endüstrisi', 'kitle kültürü'(Horkheimer, Adorno 1947;1979: 120-167) topluma ve bireylere egemen olmakta; birey ve toplum, tüketim bireyi ve tüketim toplumuna dönüştürülerek, bireyin yaşamı ve toplumun ilişkileri nesneler, eşyalar ve şeylere bağlanmaktadır. Bu ilişkinin sonucu olarak, insansal yaşam, özniteliklerinden yabancılaşarak şeyleşmekte, insan ve ilişkileri amaç olmaktan çıkarak, tamamıyla araçsallaşmaktadır(Marks 2005).

Bir yanda, doğa her türlü içsel değer ya da anlamdan arındırılmıştır. Öte yanda, insanın da varlığını sürdürmekten başka amacı kalmamıştır. Elinin değdiği her şeyi, bu amaca hizmet eden bir araca dönüştürmeye çalışmaktadır. Pragmatik ilişkilere uymadığı düşünülen her şeye kuşkuyla bakmaktadır. Bir insanı ya da bir düşünceyi sırf kendisi için sevmeleri, sırf kendisi için saygı göstermeleri istenildiğinde, insanları hemen bir aşırı duygusallık korkusu almakta ve birinin kendilerine bir oyun oynadığını ya da bir şey satmaya çalıştığını düşünmektedirler. Dünyanın bir *amaçlar* dünyasından tümüyle bir *araçlar* dünyasına dönüşmesi, üretim yöntemlerinin tarihsel gelişmesinin bir sonucudur. Maddi üretim ve toplumsal örgütlenme gittikçe daha karmaşıklaşıp şeyleştikçe, araçlar da bağımsız varlıklar gibi görünmekte ve böylece bir araç olarak görülmeleri gittikçe zorlaşmaktadır(Horkheimer, 2002).

Bireyin yenilgisinin nedeni, kendi başına teknoloji ya da sağ kalma tutkusu değildir. Sorun, üretimin kendisi değil, biçimidir; sanayi toplumunun özgül

çerçevesi içinde oluşan insanlar arası ilişkilerdir. Horkheimer(2002:126-162)'a göre;

Bu durumun asıl sorumlusu, *nesnel aklın* bugünkü yapısı ve içeriğidir. Toplumsal hayatın her alanına sinmiş olan anlayıştır. İnsanların kitle kültürü organlarından aldıkları hazır düşünce ve davranış kalıpları, ikinci adımda, sanki insanların kendi düşünceleriymiş gibi kitle kültürünü etkiler ve güçlendirir. Çağımızda; *nesnel akıl*, sanayiye, teknolojiye, ulusallığa tapmaktadır. Ama bu kategorilere anlam kazandırabilecek bir ilkeye sahip değillerdir.

Touraine (1994:24) tüketimin, toplumsal düzeyin dile gelişi olduğunu söylüyor. Çünkü her birimizin kendi zevkimiz olduğunu düşündüğümüz şey, aslında toplumda sahip olduğumuz yer ve bu yerin yükselme ya da alçalma eğilimi tarafından belirlenir. Yani tüketimin sıkı sıkıya toplumsal statü tarafından belirlendiği söylenebilir.Eskiden sessizlik içinde yaşıyorduk, şimdi gürültü içinde yaşıyoruz; eskiden yapayalnızdık, şimdi kalabalığın içinde yalnız kalmış durumdayız; pek az mesaj alıyorduk, şimdi mesaj bombardımanına tutuluyoruz. Modernlik bizi, içinde yaşadığımız yerel kültürün dar sınırlarından çekip aldı; bir yandan bireysel özgürlük dünyasının, öte yandan da kitle toplumu ve kültürünün içine atmıştır. Modernlik fikri, "tanrı"nın yerine "toplumu" koymuştur.

Nesnel ve öznel akıl kavramları dışında "iletişimsel akıl kavramı" da Habermas tarafından kullanılarak, bu kavrama farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır.

Habermas ve İletişimsel Akıl

Akıl kendi üzerine düşünümün gerçek özgürleştirici gücü olarak anlaşılırsa, Habermas bir 'rasyonalist'tir. Habermas, Frankfurt Okulu gibi ancak farklı bir şekilde dünyanın dönüştürülmesinde baskıya karşı aklın savunulması düşüncesine dayalı projeyi izlemektedir(Giddens 1978:265). Habermas, "Aydınlanma'nın taşıdığı güçlüklerin" farkındadır. Ona göre bunlar karşı konulamaz bir nitelik taşımazlar. Aklın araçsal rasyonaliteye indirgenerek bozulması, aklın potansiyelleri hakkında eleştiri düşüncesi olarak keyfi bir nihilizme ve aydınlanma mirasından vazgeçilmesine yol açabilir. Habermas, araçsal aklın bireylere varolan durumu sorgulama ve varolan durumun ilke olarak daha iyi bir hayatın esası –maddi ve manevi temeli- olarak belirleme ehliyeti veren öğrenme mekanizmalarının gelişmesinde önemli rol oynadığını belirtmekte ve bu noktada Horkheimer ve Adorno'dan ayrılmaktadır.

Larrain(1995:182-195)'e göre; Habermas, Adorno ve Horkheimer'ı modernizm eleştirilerinde akli genelde fazlaca, araççıl akıl olarak tanımladıkları için eleştirir. Öznel akıl, ister tarihte pozitif bir rol oynamak için yapılmış olsun, ister negatif olsun, sonuç aynıdır. Her ikisi de, kaynağını öznenin geleneksel felsefesinden alan indirgeme biçimidir. Bu "tek bir öznenin nesnel dünyada tasarımlanabilecek veya manipüle edilebilecek bir şeyle ilişkisi" olarak tanımlanabilir. Böyle bir kavrayış, nesnel dünyayı ancak özne için bir vasıta, mantığı da buna egemen olan bir araç olarak algılayabilir. **Öznelerin nesnel dünya ile bireyler olarak değil, kollektif bir biçimde, bir anlayış ve işbirliğine dayalı ön iletişim gerektiren bir tarzda**

ilişki kurduğunu ihmal eder. Bu, anlamaya ulaşma süreci olarak algılanan yeni akıl kavramının temelidir. Habermas(1981;1996); **özneler arası anlayış ve iletişime önem vermiştir**. Bu da öznel aklın parçasıdır.

Habermas(1981;1996), hayatın temel şartları bir istem yapısına sahip olduğunu belirtir. Bu istem yapısı insan türünün kendini koruması ve kendini kurmasıdır. Habermas, insan türünün yeniden üretim ve kendini kurma süreçlerinin şartlarının biyolojik kavramlarda kategorize edilmeyecek bir şekilde emek ve etkileşim tarafından kültürel olarak belirlendiğini söylemektedir.

Habermas(1981;1996) şunu belirtmektedir: Bir hayat yapısı, bir istem yapısıdır. Emek ya da etkileşim tarafından desteklenen ve sürdürülen ve gerçekliğin bir parçası olan nesne, insan türünün kendini koruması ve kurması sürecinde konumlanmış olarak, aynı zamanda da toplumsal hayatın araçsal ve iletişimsel eylemle(comunicative action) örgütlenmesine katkıda bulunur.

Habermas'ın en önemli katkılarından biri olan iletişimsel akılcılık fikrinin, öznel akıl aştığını ortaya koymasıdır. Habermas'da öznel akıl terk edilmekte, bu akıl *diyaloga dayalı*, köktenci ve daha anlaşılır bir kavram olan 'iletişimsel akılla' ifade edilmektedir. Öznel akıl, iletişimsel aklın sadece bir yönüdür. İletişimsel akılcılık özneler arası tanışma , anlaşma ve uzlaşma ile gelişmekte ve varolan değer yargıları sorgulanmaya başlanmaktadır(Larrain 1995:182-195).

Habermas’a göre modernizmin sorunu Weber’in belirttiği gibi bir ussallaştırma sorunu değil, *iletişimsel akılcılığın uyumlu gelişme eksikliğidir*. Modernizmin en temel felsefi özelliklerinden biri, Ortaçağ’da geçerli olan eski din merkezli dünya görüşüne karşı insanı, dünyanın ve her şeyin ölçütü olarak merkeze koymasındır. İnsan “özne” halinde tüm bilginin temeli, her şeyin efendisi olup bitenlerin zorunlu başvuru noktası durumuna gelmiştir.

Her sosyal ilişki, bireyin tinsel yapısını dönüştürerek yeni özellikler yaratan, kendi içinde bir bütünselliktir. Bilişsel gelişme genel olarak ben merkezilik damgasını taşıyan bir dünya anlamasının merkezsizleşmesi anlamına gelir. Bir toplumun içinde yaşayan insanlar, hem istediklerine ulaşmak, hem de istemediklerinden kaçınmak için yollarını bulmak zorundadır(Habermas 1981;2001:95-106).

Habermas’ın iletişimsel akıl kavramı söz konusu olduğunda da daha çok, insan ilişkileri ile karşılaşmaktadır. Bu çalışmanın ilgi alanı da, gençlerin değerleri ve değerler sonucu oluşan toplumsal ilişkilerdir. Bu konunun seçilmesindeki etkenlerden birisi, gençler ve yetişkinler arasında meydana gelen çatışmalar ve değer farklılıklarıdır. Kuşaklar arası çatışma, her sosyal konunun karmaşık yapısıda olduğu gibi, tek bir nedene indirgenemez. Ancak bu çalışmada değer yargıları, tutumlar ve davranışlar çerçevesinde konuya bakılarak tartışma yürütülmeye çalışılmıştır. Günümüzde yaşanan hızlı değişim; değer, tutumlar ve davranışları da büyük ölçüde etkilemektedir.

Özellikle teknolojinin hızla değişmesi, pekçok değerin de değişmesi sonucunu doğurmuştur. Teknolojinin yönetilmesi ve yönlendirilmesi gereği gelmiştir.

İnsanlık, teknolojinin kendisine sunduğu bütün bu nimetlerden ve maddi refahtan memnun olmakla birlikte, bu gidişatın sonucundan çok emin görünmemektedir. Dolayısıyla hayatın her safhasında etkileri görülen teknolojinin en iyi şekilde yönetilmesi ve yönlendirilmesi gerektiğine inanmakta; teknolojiyi yönetemeyenleri, teknolojinin yöneteceğinden endişe etmektedir. Eğitimin kurucuları –Konfüçyüs’ten Arnold of Rugby’ye kadar- olan kişiler, ahlaki değerler olmadan eğitimin de olamayacağını biliyorlardı. Modern eğitimin önerdiği biçimde, ahlaki değerlerin bir kenara bırakılması, eğitimin yanlış değerleri vermesinden başka bir şey değildir. Böyle bir eğitim Drucker (1991: 243) ‘ın da bahsettiği gibi “kayıtsızlık, sorumsuzluk ve kinizm aşılar.”

Kuçuradi(1996)’ye göre değerler, kişilerin içinde yaşadıkları toplumsal ilişkiler esnasında şekillenirler. Kişi, karşılaştığı her şeyi şu ya da bu şekilde değerlendirmek,-adım başında karar almak, karar vermek, tavır takınmak, davranmak-zorundadır. Yaşanan hayatın akışı, kişinin duraksamalarını beklemez. Kişi; insanları, kendisini, olayları değerlendirmeden yaşayamaz. Bu değerlendirmelerin altında kişilerin içselleştirdiği kültür ve yapı yatmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi pazar ekonomisinin geçerli olduğu sistem içinde akıl öznelleşmektedir. Aklın öznelleşmesi, ilişkilerin de

bir araç olmasına, dolayısıyla ilişkilerin altında yatan değerlerin de iinin boşalmasına neden olmaktadır. Bu durum ve sonucunda meydana gelen tavır alışlar, bedene işlemiş gözükmeğdir. Bourdieu(1980;2005) bu durumu, 'habitus' kavramı ile açıklamaktadır. Oluşan bu 'habitus', diğere nesile ilişkiler vasıtası ile aktarılmaktadır.

Habitus kavramının oluşumunda Bourdieu(1986)'nın da belirttiğı gibi birikimlerle/sermayelerle'(capital) etkili olmaktadır. Bourdieu'nun bahsettiğı gibi farklı içeriklere sahip sermayeler bulunmakta ve kişilerin tavır ve davranışlarını da belirlemektedir. İletişim ve sosyal ilişkiler temele alınarak, değere ve davranışlar çözümlendiğinde, içinde büyük ölçüde iletişimi barındıran 'sosyal sermaye' kavramı ile karşılaşılmaktadır. Sosyal sermaye kavramına bakıldığında ise, toplumsal ilişkileri de etkileyen "karşılıklılık ve güven" önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, sosyal sermayenin ve dolayısıyla toplumsal ilişkilerin devamını sağlamaktadır. Aynı şekilde, sosyal etkileşim içinde bulunan bireylerin sermayelerinin birbirlerine benzemesi, karşılıklılık ve güven kavramını pekiştirici bir rol oynamaktadır. Ayrıca sosyal sermayenin oluşumunda daha sonraki örneklerde de açıkça görüleceğı üzere, diğere sermaye türlerinin etkisi yoğundur. Ekonomik ve kültürel sermayeler, sosyal sermayelerin oluşumunda ve sürdürülmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, diğere sermaye türleri ile bağlantılı olarak, sosyal sermaye kavramına açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

1.1. PROBLEM

“Günümüzün gençleri öyle umursamaz ki, ileride ülke yönetimini alacaklarını düşündükçe umutsuzluğa kapılıyorum . Bizlere, büyüklere karşı saygılı olmayı, ağırbaşlı davranmayı öğretmişlerdi. Şimdiki gençler kurallara boş veriyorlar. Çok duyarsızlar ve beklemesini bilmiyorlar.....”

Hesiod (M.Ö. 8.yy)

Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi, nesiller arasında yaşanan fikir ayrılıkları günümüze özgü bir problem değildir. Ancak, 20.yy'ın hızlı toplumsal değişimleri yetişkinler ve gençler arasındaki ayrılığı daha da belirgin olarak su yüzüne çıkarmıştır. Eski kuşaklar yeniliklere uymakta güçlük çekince, geleneklere sınıksı tutundular. Yeniliğe açık olan gençler, gelişme döneminde bulunmaları nedeniyle baş kaldırmaya ve bağımsız olmaya çalıştıkları için, işe eskilerin tüm değerlerini yadsımakla başladılar. Haksızlığa katlanamayışları, çabuk çözümleri benimsemeleri yetişkinlerle aralarını açtı. Yetişkinlerinde gençlere tepeden bakmaları, onların düşüncelerine kuşku ile yaklaşmaları, aralarındaki kutuplaşmaları hızlandırdı. Bunun sonucunda da iletişimleri koptu. Gençler hem özgürlük arar, hem de dizginlenmeyi bekler. Kuşakların birbirinden uzaklaşmamasının en önemli yolu, **iletişim kurmak ve sürdürmekten** geçer (Yörükoğlu 1980:289).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, gençler ve yetişkinler arasında dışarıdan bakıldığında uzlaşmaz gibi görünen durumlar yaşanmaktadır. Gençler bağımsız olmak isterlerken; yetişkinlerin onlara sınır koymaları, gençler kendi kararlarını almak isterlerken; yetişkinlerin onlar için neyin uygun olduğunu söylemeleri bu durumu daha da olumsuz etkilemektedir. Genç için,

akran ve sevgili etkileşimi önemliyken, özellikle aileler tarafından bu konu yoğun eleştiri bombardımanına tutulmaktadır. Derslere engel olacağı korkusuyla arkadaş ve sevgili kavramı aile tarafından reddedilme yoluna gitmektedir(Bayam, 2009).

Değişmenin arttığı günümüz toplumlarında, değişime ayak uydurmanın gerekliliği gündeme gelmektedir. Değişime ayak uydurmak için sürekli olarak bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü, değişmelerin hangi noktalarda olduğunun yakalanması ve buna göre tavır alınması gerekmektedir.

Foucault(1972)'unda belirttiği gibi “*Bilgi güçtür.*” Burada bahsi geçen bilgi kavramından her konuda yer alan bilgi düşünülebilir. Yaşantımızda bize yarayacak ve ayakta kalmamızı sağlayacak tüm bilgiler bu noktada geçerlidir. Günümüz toplumu pek çok açıdan “Bilgi Toplumu” (Drucker, 1991:237-238) olarak nitelendirilmektedir. Dünyamız bu bağlamda, âdeta küçük bir köy hâline dönüşmüştür. Günümüzde mesafelerin önemi kalmamıştır. Bilgisayar ağları sayesinde insanlar, dünyanın diğer ucundaki kullanıcı ile sohbet edebilir, üretilen yeni fikirleri bilgisayarına aktarabilir, alış-veriş edebilir, dünyanın en önemli üniversitelerinin kütüphanelerinde ihtiyaç duyduğu bir kitabın olup olmadığını öğrenebilir. Böyle bir ortamda, okuryazarlık kavramında da değişiklik olduğu görülmektedir. Okuryazarlık artık temel bilgisayar becerilerini de kapsamaktadır. *Bilgi toplumunun* bir gereği de, toplum içinde bulunan bütün üyelerin öğrenmeyi öğrenmeleri'dir. Bu noktada artık Latince'de yer alan eski bir söz gibi, “Non Schola sed vita discimus”

(Okul için değil, hayat için öğreniriz) yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir.

Televizyon ve video cihazlarının bugünün küçükleri için, okulda edindikleri kadar enformasyon sağlayan bir kaynak olduğu bir gerçektir. Ancak bu enformasyon yalnızca okul yoluyla, yani düzenlenmiş, sistemli, amaçlı bir öğrenme yoluyla, kişinin kullanabileceği ve hayatına uygulayabileceği bir hale dönüşür. Teknolojinin eğer kontrol altında tutulursa olumlu ve geliştirici etkileri olmakla beraber, böyle bir kontrol sağlanmadığında, pek çok olumsuz etkileri –hatta eğitimi sekteye uğratan etkileri de mevcuttur. Özellikle televizyonların ve bilgisayarların şiddet davranışını özendirme ya da meşrulaştırması, insanları sadece görsel malzemeye alıştırmakla kolaycılığı körüklemesi, boş zaman faaliyeti olarak düşünüldüğünde yaratıcılığı engellemesi, sürekli aynı durumların izlenmesi neticesinde kişilerin duyarsızlaşması vb. gibi topluma olumsuz etkilerle dönüşebilecek sonuçlardan bahsedebilir.

Bu noktada, örneğin; Amerikan toplumundaki uzun dönemli düşüşten özellikle televizyonun zararlı etkileri sorumlu tutulmaktadır. Putnam(2000:230)'da televizyon bağımlılığını “şu ana değin keşfettiğim tek ve en tutarlı gösterge” olarak tanımlamıştır. Putnam, köşede duran sanığı suçlarken oldukça kendinden emindir. Birinci olarak, televizyon sosyalleşme için kullanılabilecek zamanı alıyor ve insanları evlerinde tutuyor. İkincisi, televizyon pasifliği ve uyuşukluğu körüklüyor. Üçüncüsü, programların çoğunun içeriği toplumsal değildir. Televizyon haberlerini düzenli olarak

izleyen insanlar, toplumun geneline göre toplumsal konularla daha ilgiliyken; yarışma programları, sohbet programları ve pembe dizileri izlemek ile toplumsal ilgi arasında negatif ilişki vardır.

Televizyonun olumsuz etkisini ortaya koyabilecek bir başka örnek de, 1996 yılında Felson tarafından Kanada'nın izole edilmiş bir kasabasında yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmada, televizyon olmadığı zamanlarda şiddetin daha az olduğu söylenmektedir. Aynı çalışmada televizyonun bir diğer olumsuz etkisi de, rutin bir aktive haline geldiğinde insanları diğer insanlardan ayırarak yabancılaştırdığıdır. Bu noktada etik değerlerin çok fazla bir önemi kalmamaktadır. Araştırmalar çocukların saldırgan örnekleri taklit ederek saldırganlığı öğrendiğini gösterir. Oyuncak silahlarla oynayarak saldırganlığın provasını yapmaları bu süreçteki aşamalardan birisidir. Ayrıca, görme/izlemenin de saldırgan davranışları arttırdığı görülmektedir. Kişiler, eğer dikkatlerini çekiyorsa, gördükleri davranışları gerçekleştirme eğilimine girerler. Bu makalede de bahsedildiği (Felson 1996) gibi, Boston'da altı genç erkek TV'de iki gün önce gördükleri bir sahneyi gerçek hayata taşımışlardır. Bir kadını kaçıarak benzinle yakmışlardır.

Bu konuyla ilgili bir başka örnek de; Aralık 1997'de Kentucky Lisesi'nde yaşanan olaydır. 14 yaşındaki bir çocuk, üzerinde beş silahla liseye girmiştir. Çocuk, dua etmek için bir araya gelmiş sınıf arkadaşlarının üzerine ateş açmış ve üç öğrenci hayatını kaybetmiştir. Sorgu sırasında çocuk "The

Basketball Diaries” adlı bir filmde bir sahneyi canlandırdığını söylemiştir(Burger,2006:573).

Bu konu ile ilgili hazırlanmış pek çok örnek beyaz perde de karşımıza çıkmaktadır. Burada Amerikalı yönetmen Gus Van Sant tarafından çekilen, “FİL” filmi ve Michael Moore tarafından çekilen ve 2002 yılının en iyi belgesel filmi Oscar’ını alan “Bowling for Columbine” adlı filmler örnek gösterilebilir. Her ikisinde de bilgisayar oyunları vasıtası ile şiddet normal hale getirilmekte ve öğrenciler internet aracılığı ile silah siparişi vererek, okullarında dehşet saçmaktadırlar. Ayrıca “Bowling for Columbine” adlı belgeselde Amerikan toplumunun bireyleri arasında özellikle medya tarafından sürekli olarak yayılan bir “korku kültürü”(Furedi 2001) oluşturulduğu konusuna değinilmektedir. Bu durum, çalışmanın giriş bölümünde tartışılan “kültür endüstrisi” kavramı ile aynı mantıkta ilerlemektedir. Kültür, bu sefer “korku”yu pazarlamakta ve insanların korkularından beslenmektedir. İnsanlar, bu yaratılan *korku* nedeniyle, kendilerini ve ailelerini “koruma ve savunma” isteği içerisinde girmektedirler. Böyle bir ruh halinin sonucunda da milyon dolarlar silah için harcanmakta ve bu durumdan yine üreticiler faydalanmaktadırlar. Aslında kültür endüstrisi için, *neyi sattığının* çok fazla önemi yoktur. Önemli olan pazarlama alanındaki başarınızdır. Eğer *korku* meta haline getirilerek satışa sunulabiliyorsa, sermaye sahipleri bu durumda kar edebiliyorlarsa, içinde herhangi bir ahlak değeri aramadan pazarlanabilir. Ancak gelinen noktada, bu tür bakış açılarının ve yaklaşımların toplumu derinden etkilediği ve çok büyük sıkıntılara da neden olduğu görülmektedir.

Öncelikle pazar ekonomisi mantığının temelinden sorgulanması gereği ile karşı karşıya kalmış bulunmaktadır.

Örnekler eğitim alanında yanlışlıklar yapıldığına dair ciddi sinyaller vermektedir. Bu anlamda “Bilgi Toplumu” olarak da nitelendirilen günümüzdeki toplumsal yapılara ciddi bir mercek tutulması gerekmektedir. Yükselen değerlerden birisi eğitim olmasına karşın, diyalektik bir şekilde eğitimden bir o kadar da uzaklaşmaktadır.

Drucker(1991:247) “Bilgi toplumu için yapılan eğitimin sosyal bir amacı olması gerekir. Değerlerden yoksun bir eğitim olmamalıdır. Hiçbir eğitim sistemi böyle değildir.” diyerek eğitimin önemine dikkat çekmektedir.

Türkiye açısından olaya bakıldığında; Türk Milli Eğitiminin Temel Kanunu(1973:430-431)’nunda ilk ve orta dereceli okullardaki eğitimin genel amaçları, aşağıdaki gibidir:

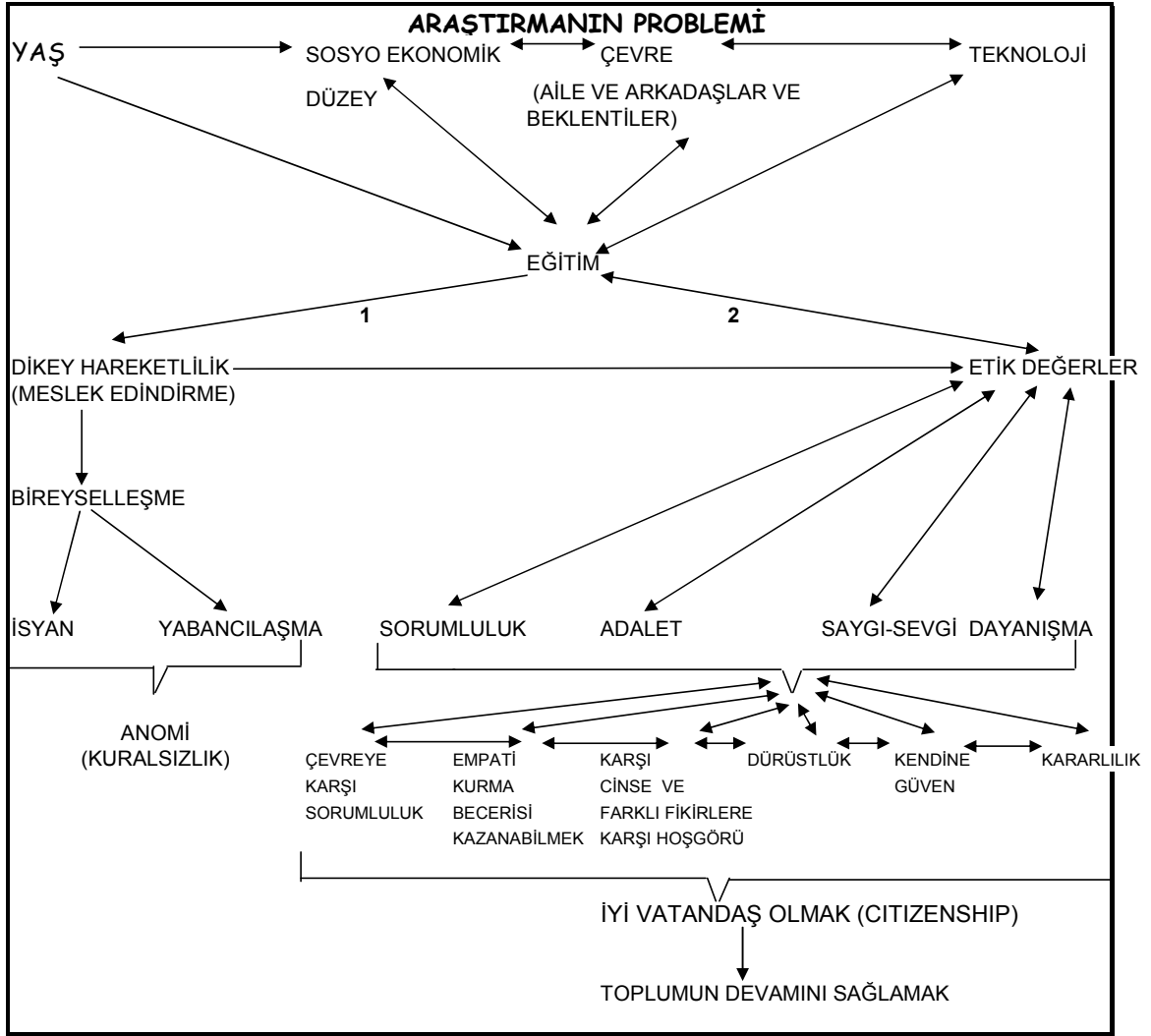
1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

2. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece, bir yandan Türkiye’de vatandaşların ve toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet ulusu çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Bu noktada eğitimin hem değer aktarımı hem de bilgi aktarımı ve dolayısıyla meslek kazandırma boyutlarının olduğu görülmektedir. Bu araştırma *amacına uygun* olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın amaçları da göz önünde bulundurularak, Şekil 1’de gösterilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1: Türkiye’de Eğitimin Amaçları

İlk ve orta eğitim ve öğretimin amaçları, bu araştırmanın amaçlarına uyarlanmış ve iki başlık halinde toparlanmıştır(Şekil 1). Bunların, meslek edindirme ve değer aktarımı fonksiyonları olarak düşünülmesi mümkündür. Toplumun yapısı dikkate alındığında genel olarak, meslek edindirme fonksiyonu ile eğitimden vazgeçemezken, değerlerin aktarılması bağlamında eğitimin zaman zaman gözardı edildiğine tanıklık edilmektedir.

Eğitim, sadece dikey hareketlilik boyutunda ele alındığında; gençler açısından pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Türkiye’de yaşıyan gençlere de bakıldığında, benzer sorunlarla karşılaşılmaktadır. Gençlerde sınav, gelecek gibi pek çok kaygılar ortaya çıkabilmektedir. Bila (2006)’ın yaptığı bir sohbette belirttiği gibi, Türkiye’de, "lise ğrencisi" denilen insan, "niversite sınavı"na koşıullanmışı bir tür haline dnşmşı bulunmaktadır. Üniversite sınavında işe yarar mı? Üniversite sınavında çıkar mı? Öğrencilerin kilitlendiği geçerli "değer" ve "yargı" haline getirdikleri bu olunca, temel davranışı kalıplarını belirleyen de bu faktör olmaktadır. Sınav geleceği belirleyen en önemli faktör olunca, öğrencilerin karşılaştığı süreç, anasınıfından itibaren okul-sınav, derslane-sınav döngüsünden oluşımaktadır.

Böylesine bir örnekten de, eğitimin amaç olmaktan çıktığına ve kişisel amaçlar için kullanılan araç haline dönüştüğüne tanıklık edilmektedir. Yani, eğitim özellikle sınavdan geçmek için geçilen bir basamak olmaktadır. Aynen modern dünyanın getirisi olarak aklın arasallaşıması gibi, eğitim ve eğitimin verdikleri de arasallaşımakta, kendi başılarına amaç olmaktan çıkmaktadır. Eğitim kendi başına amaç olmadığı için, istenilen diğer amaçlar adına kullanılmaktadır. Böylelikle de nesnel akıl doğrultusunda herkese aynı şekilde verilmesi gereken eğitim, özünden uzaklaşımış olmaktadır.

Yaşanılan tüm ilişkiler de, işimize yarayan kısımları ile dikkate alınmakta ve diğer koşıullar nemslenmemektedir. Bu durumda da doğal olarak gençlerin

topluma ve kendilerine yabancılaşması (Tezcan 1991:22-25) ve toplumsal sorunların -şiddetin artması, gençlerin illegal yollara sapması, eğitimden vazgeçilmesi, değer yargılarının öneminin kalmaması ya da yetişkinlerle uzlaşmayacak derecede değişmesi gibi- ortaya çıkması ile sonuçlanmaktadır.

Eğitimden uzaklaşma noktasında etkili olan bir başka faktör de; öğretmenlerin durumudur. Günümüzde yaşanan koşullar sebebiyle öğretmenliğin statüsünde prestij kayıpları yaşanmaktadır. Bu noktada pek çok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Örneğin; Türkiye'nin yaşadığı ekonomik dönüşüm, veli ve öğrenci tutumlarının öğretmene karşı değişmesi, eğitim formasyonu almayan kişilerin de öğretmen olabilmeleri, özel televizyon kanallarının olumsuz etkisi, öğretmenin gelirlerinin düşmesi, öğretmenlerin örgütlenememesi, mesleğe yabancılaşmaları, eğitilmiş kişilerin işsiz kalması, vb olarak sıralayabiliriz(Ayalp,2005:88).

Türkiye'nin toplumsal yapısı “öğretmenlik mesleğini”, “öğretme işine” doğru dönüştürmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında geçerli olan devletçilik politikası, günümüzde yerini serbest kapitalist sisteme bırakmıştır. Bu sistemde herkes öncelikle kendi çıkarlarını ön planda tutmaktadır. Artık, meslek adına yapılan fedakarlıklar, ev geçindirmek ve ayın sonunu getirmek adına yapılan davranışlara bırakmıştır.

Ayrıca eğitim üzerinde olumsuz sayılabilecek bir başka konu da, ailenin öğrencinin eğitim ve terbiyesi için okulla işbirliği yapmak yerine aile ile okul

çatışmasıdır. Geçmişte belli bir disiplin altında eğitilen öğretmenlerin, günümüzde herhangi bir üniversite mezunu olması yetmektedir. İş bulamayan pek çok insan, istemeye, istemeye öğretmen olmaktadır(Gültepeataç,2001:97).

Özel televizyonlardaki özensiz/piyasa yönelimli programların yaygınlaşması nedeniyle, tüketicilerin değerlerindeki erozyonu daha da hızlanmıştır. Aile, televizyon farklı değerler verirken, öğretmen de özel hayatında farklı değerlerle yaşarken; öğrenciye öğreteceği doğrunun çelişkisi ile yaşamaktadır. Zaten sadece sözde kalan değerler de öğrenci için fazla bir anlam ifade etmemektedir.

Ülkeler ve insanlar arasındaki farklılıklara rağmen, çağımızın insanı genel olarak kendi ekonomik refahına birinci dereceden önem veren, tinsel değerleri ikinci plana atan, hatta çoğu kez hiç önemsemeyen sonuçta da kendisine dolayısıyla da toplumsal olgularına yabancılaşan bir durumdadır. Artık insanlar kendi akıllarına uydurdukları pragmatik değerleri yaşamlarına geçirmişlerdir. Bunlar “Yükselen Değerler” olarak sunulmaktadır(Kale, 2003:113). Ekonomik değerler yükselen değerlerin başında yer almaktadır. Öncelikle bu değeri temele alan gençler, bencilleşmekte ve kendi çıkarlarından başka bir şey düşünmemektedirler. Öğrencilerin kendi pragmatizmleri sonucu geliştirdikleri değer algılarının toplumda çözümlere yol açacak güce eriştiklerini değerlendirme yapmak yanlış olmayacaktır.

Türkiye’de toplumun özellikle bilgi ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte çok hızlı bir değişim gösterdiğini söylenebilir. Bu değişimin sonuçlarından duyulan endişe de giderek artmaktadır. Bunun dışında tutulması gereken değerlerin neler olabileceği konusunda da gençler dışında, yetişkinler bile kararsız kalabilmektedir. Sahip olunan değerlerin yerine çok çabuk yenileri geçmekte, bu süreçte aileler ve bireyler sürekli bir bocalama yaşamaktadırlar.

Ancak, şu nokta gözden kaçırılmamalıdır: Modern toplumun yapısı sadece genci değil, yetişkinleri de yakından etkilemektedir. Modern toplum yapısında öznelleşen akıl ve neticesinde öznelleşen ve araçsallaşan değerler yaşlı ve genç ayrımı yapmaksızın tüm bireylerin yaşamının içine nüfuz etmektedir. Yapının beklentileri doğrultusunda kişiler ister istemez benzer davranışları sergilemektedirler. Ayrıca, yetişkinlerin söylemleri ile davranışları arasında uyumsuzluk, gencin pekçok noktada güvenini yıkan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuya çok bilindik bir örnek verilmesi gerekirse; ebeveynler, sigara içmesine karşın, bu davranışın çok kötü olduğunu söylemekte ve söylemekle kalmayıp gence büyük bir yasak getirmektedir. Bu durum, genç açısından tutarsız bulunmaktadır. Gencin nasıl olması isteniyorsa, aynı şekilde davranarak örnek olmak gerekir. Bağırarak bir çocuğa sakin olmasını öğretmek mümkün gözükmemektedir.

Cüceloğlu(1991:423)’nun da aktardığı gibi, öğrenme kuramları açısından, davranışımızın pekiştirilmesi, o davranışın tekrarında ve devamlılığında çok

etkili olmaktadır. Kişinin yetiştiği çevrede sakin ve ağırbaşlı kişiler ödüllendirilmiş, hemen sinirlenen kişiler cezalandırılmışsa, ilerideki davranışlarında daha sakin bir kişi olarak davranma eğilimi görülür. Bandura ve Walters (1963)'ında belirttiği gibi; insan öğrenmesi sosyal bir ortamda oluşmaktadır. Bu tür öğrenmeye “gözleme yoluyla öğrenme (observational learning) adını verir. Bandura en önemli insan öğrenmesinin başkalarını gözleme yoluyla oluştuğunu savunur. Bu görüşe göre kişilik, başkalarının davranışını taklit ve gözleme yoluyla öğrenilmiş davranış örüntüsüdür. Benzer şekilde Gürkaynak (2009)'da, “Genç, ileriye bakarak davranmıyor. Söylediğimiz gibi değil, gördüğü gibi davranıyor. Gençler ne görürlerse, onu taklit ediyorlar.” diyerek, görüşlerini benzer şekilde dile getirmiştir.

Gençlerin öğrenmesinin büyük bir bölümü informel/formel eğitim dışı-yollardan gerçekleşmektedir. Informel yollarda da söylemden ziyade davranış ön plana çıkmaktadır. Bu noktada genç, kimi zaman **yetişkinlerin söylemleri ile davranışlarının uyuşmadığını hatta çeliştiğini** gözlemlemektedir. Bu durum atasözlerinde de kendini göstermektedir. “Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma.” “Hoca verir talkımı kendi yutar salkımı..” gibi. Böyle bir durumda gencin güveni sarsılmakta ve yetişkinlerin davranışlarını tutarsız bulmaktadır. Gençlere sorulduğunda, pek çok değer ne anlama geldiğini “bilmekte”; ama, uygulamada kimi yetişkinler gibi “işlerine geldiği şekilde” davranmaktadırlar. Gencin “doğru” bir şekilde eğitiminin sağlanması için sadece söylemler yeterli olmamakta, genç ile ebeveyn arasında temel güvenin kurulması gerekmektedir.

Tüm bahsedilenler çerçevesinde; **Aklın öznelleşmesinin sonucu olarak, değerlerin de öznelleşmesi ve eğitim yoluyla bu öznelleşmiş değerlerin gençlere aktarılması ve gençlerin de aynı şekilde değerleri öznel/araç olarak kullanması** tezin temel problemi olarak tartışıldı.

1.2. AMAÇLAR

Doktora tezi olarak hazırlanan bu araştırmanın genel amacı, örneklem çerçevesinde “lise öğrencileri” ile sınırlandırılan gençlerin öznelleşen/araçsallaşan değerlerini tespit etmek ve bu değerlerin sosyal sermaye aracılığıyla bu gruba nasıl aktarıldığını ortaya koyabilmektir.

Bu amaç çerçevesinde, bazı temel sorulara yanıt aranmıştır.

a) Sosyal Sermaye (Social Capital)

Araştırma grubunda bulunan kişilerin sosyal sermayeleri nasıl oluşmaktadır? Sosyal sermaye diğer sermaye türlerinden –kültürel, ekonomik, bireysel- nasıl etkilenmektedir?

b) Değer Algıları (Value Perceptions)

Gencin değer algılamalarının oluşumunda kendisinin; cinsiyeti, okul ve diğer alanlardaki başarısı; ailesinin ve öğretmenlerinin; ekonomik , kültürel ve sosyal durumları, davranışları ve söylemleri ve arkadaşlarının etkileri nelerdir?

c) Sosyal Sermaye ve değer algısı arasında nasıl bir bağlantı vardır?

Sosyal sermaye, değer algılamalarına nasıl ve ne yönde etkide bulunmaktadır?

1.3. ÖNEM VE SINIRLILIKLAR

Uluslararası literatür incelendiğinde; sosyal, kültürel, ekonomik sermayeyle ilgili yapılmış pek çok çalışmanın bulunduğu saptanmıştır. Bu çalışmalara genel olarak bakıldığında; *okul başarısı* ile *kültürel ve sosyal sermaye* arasında bağ kurulduğu görülmektedir (DiMaggio, 1982; Baker, 1986; Lareau, 1987; Lamont,1988; Katsilis ve Robinson, 1990; Teachman ve Paasch, 1998; Graaf ve Kraaykamp, 2000; Parcel and Dufur, 2001; Dumais, 2002). Araştırmacılardan bir kısmı da dikkatlerini eşitsizliğin yeniden üretilmesi noktasında sermayelerin etkisine vermişlerdir(Robinson 1984; Anheier, 1995; Stanton-Salazar, 1995; Sullivan, 2001).

Bu çalışmanın diğer bir alt başlığı olan değerler konusuyla ilgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili özellikle Türkiye'deki gençlerin algılarının ve değerlerinin ölçüldüğü pek çok araştırma ile karşılaşmıştır(Kağıtçıbaşı, 1973; Esmer ve Kalaycıoğlu 1991; Başaran, 2004). Ayrıca değerler konusunda eğitim, felsefe ve psikoloji alanlarından da çalışmalar incelenmiştir. Ancak felsefe alanında yapılan çalışmaların çoğunun teorik düzeyde olduğu görülmüştür.

Öte yandan bir önceki nesil ile günümüz gençleri arasındaki bağlantının kurulduğu az sayıda çalışma bulunmaktadır. Özellikle, sosyal sermaye

kavramı ile değer bağlantısı tartişmasının yürütüldüğü bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada; **değerlerin ve davranışların altında yatan sermaye türleri ve bu değerlerin ve davranışların aktarımı tartişıldığı için**, çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir.

Bu alışma, günümüz gençlerinin değer yargıları hakkında çalışma grubuyla sınırlı olarak bilgi vermeyi hedeflemektedir. Modern toplumun yapısı ile geleneksel kültürden gelen kodların uyuşmaması sonucunda bireyin yaşadığı çatışmalar, incelenmeye çalışılmıştır. Yaşanılan ortamda bireylerin çatışmaları nasıl çözmeye çalıştıkları da araştırılmıştır.

Çalışmanın başında da belirtildiği gibi, özellikle lise eğitiminde yaşanan sıkıntılar değerlerle ilgili bir çalışma yapılması gereğini ortaya koydu. Bu çalışmada değerler ve davranışlar ile davranışlar altında yatan nedenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan nceki araştırmalar incelendiğinde; davranışın altında yatan sebeplerden hiç birisinin, davranışı açıklamada doğrudan etkisinin olmadığı grlmştir. Bu sebeple, bu çalışmada doğrudan etkileyen etmenler üzerinde değil, davranışı *dolaylı olarak etkileyen* faktörler üzerine durulmuştur. Davranışın altında yatan etkenler olarak araştırılan demografik faktörler, cinsiyet, ekonomik faktörler vs.,dolaylı etkileri sosyal sermaye ve habitus kavramları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Böyle bir çalışmanın alanda yapılmamış olması ve sosyal sermayeyle değerlendirmeler arasındaki bağlantıya daha önce odaklanılmadığı için, üzerinde çalışılması gerekli bir alan olarak dşnlmştir.

Bu araştırma disiplinlerarası bir literatür taramasını zorunlu kılmıştır. Konu hakkında ulaşılan orijinal kaynakların çoğunlukla almanca ve fransızca oluşu sebebiyle, orijinal kaynaklardan yararlanılması söz konusu olamamıştır. Kaynakların ingilizce çevirileri ya da uygun olduğu düşünülen türkçe çevirileri esas alınmıştır. Bu durumda bu çalışmadaki en önemli sınırlılıklardan birisi olarak düşünülebilir.

Çalışma içerisinde yer alan pek çok kavramın halen tartışmaya açık oluşu, çalışmada karşılaşılan en büyük güçlük olup, bazı sınırlamalar ve kabuller neticesinde giderilmeye çalışılmıştır. Kavramlar ve içeriklerinin insanlar arasında yaşanan *sosyal ilişkiler çerçevesinde oluştuğu* düşüncesinden hareket edilmiş ve böylece her bakış açısına göre farklı tanımlanan kavramlar, sosyal ilişkiler bağlamı göz önüne alınarak sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca temel kavramların birbirleriyle olan ilişkileri de düşünülerek tanımlamalar yapılmıştır.

Değer konusunun çok geniş olması sebebiyle araştırmada adalet değeri temel değer olarak ele alınmıştır. Adalet değeri, sorumluluk, saygı ve dayanışma değerleri ile açıklanmaya çalışılmıştır(Rokeach,1973:28).

Aynı şekilde ortaya konulması oldukça güç olan bir kavram da sosyal sermaye kavramıdır. Bu kavramı çözümleyebilmek için, ekonomik, bireysel ve kültürel sermaye kavramlarından hareket edilmiştir(Bourdieu, 2006).

Amaç, sermaye türlerini birbirinden ayırmak değil, bütünlük içinde davranışına olan etkisini incelemektir.

Ayrıca bu çalışmada en büyük sınırlılık, örneklem olarak seçilen gruptur. Bu çalışmanın başka çalışmalara genellenmesi söz konusu değildir. Sadece başka gruplarda benzer davranışlarda bulunan bireylere ışık tutması hedeflenmiştir.

1.4. TANIMLAR

Bu bölümde; öncelikle literatürde yer alan değer ve değerlendirmeler, kavramsal boyutuyla tartışılmıştır. Ayrıca, çalışma boyunca hangi değerlerin hangi bağlamlarda ve sınırlamalarla ele alınacağı da açıklanmıştır. Bu bölüm boyunca özellikle Rokeach(1973)'in sınıflandırmalarından büyük ölçüde yararlanıldığı belirtilmelidir.

1.4.1. Değer ve Değerlendirme

İnsanların davranışlarının temelinde koşulları değerlendirmeleri yatmaktadır. Bu değerlendirmeler neticesinde kişiler belli türden davranışlar sergilemektedirler. Bu çalışmada da öğrenci-öğretmen ve veli değerlendirmelerinden yararlanıldığı için, toplumdaki geçerli ahlak anlayışı içindeki bireylerin değerlendirmelerine değinilmiştir.

Antikçağ'dan günümüze kadar olan pek çok görüş, değerlendirmelerin göreceli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bir objenin değeri, değerlendirenin

ona yüklediği bir şeydir. Değerlendiren değiştikçe veya zaman değiştikçe, o objenin değeri de değişik olabilir. Değerlendirmelerin bu değişkenliğine rağmen, isimleri değişse de değerlerin temelde aynı kaldığı sonucuna da varılabilir. Kuçuradi(1998:9-11)'ye göre en üstte bulunan değerlere *etik değerler* adı verilir.

Kuçuradi (1996:172)'ye göre bazı ideler –adalet gibi-, toplumsal ilişkilerin genellikle kurulmasına ilişkin ilkeler -örn: temel haklarda eşitlik- bireyin değerleri ya da toplumsal değerler arasında yer alır. Bireyin değerleri, insanın değerlerinin korunabilmesinin nesnel koşullarının bilgisidir. Bu nedenle bireyin değerleri toplumsal yaşamda çok önemli bir yerde bulunmaktadır.

“Özgür kişi, her gün yaşarken, yapabildiği kadar çok değerlendirmelere dayanarak ve insanın değeri ile değerlerin bilgisini de hesaba katarak eylemde bulunan kişidir” (Kuçuradi,1997:50).

Aral(1988) ise değerlendirme konusuna şu şekilde yaklaşmıştır: Bilgi edinmenin yanı sıra insanın bir ayırıcı özelliği de, yaşamı boyunca değerlendirmeler yapmasıdır. Değerlendirme insanı, insan yapan bir özelliktir.

Hançerlioğlu (1996) ise; nesne ve olayların, insanca önemini belirleyen niteliği şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Ruhbilimsel anlamda bireysel ve öznel önem taşıyan niteliğidir. Anıların değeri, yarar değeri, kullanma değeri böyledir. Başkaları için hiçbir maddi değeri olmayan bir anı fotoğrafı, büyük bir değer taşıyabilir.

Cevizci (2003) ise genel olarak değeri, bir şeye önem kazandıran ölçü olarak tanımlamıştır. Değer, latince’de zengin ve güçlü anlamına gelen ‘valor’ kelimesinden İngilizce’ye value olarak geçmiş, hemen hemen tüm dillerde hem iktisadi anlamda kıymet, hem de insan hayatının anlamlandırılması ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi için başvurulmuş bir inanç temeli olarak kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada felsefi anlamda kullanılan değer kavramı önem kazanmaktadır. Yani, insanın nesne ya da bir durumla karşılaşması anında, istek, gaye ve gereksinime göre o varlığa atfetmiş olduğu anlam olarak tanımlanan değer esas alınmıştır. Değer öyle bir şeydir ki, insan onun sayesinde varlık ya da olguya yönelir. Ona ulaşmak ister. Bazı düşünürler değeri, tamamen insan ile diğer varlık alanı arasında gerçekleşen karşılıklı ilişkilerin ürünü olan bir anlam dünyası olarak almışlardır.

Kuçuradi(1998) de değerlerin varlık alanında değil, ilişkiler alanında aranması gerektiğine işaret etmiştir. Karı-koca diye bir varlık yok, sadece karı-koca ilişkisi vardır. Bu nokta bu çalışma açısından da önemlidir. Çünkü, gençlerin ve yetişkinlerin değerlendirmelerini somutlaştırabilmenin bir yolu da yaşadıkları ilişkileri anlayabilmekten geçmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada özellikle *ilişkiler* ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yaşanılan ilişkiler, değerlendirmeleri şekillendirmektedir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin aileleriyle, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve

çevreleriyle kurdukları ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu ilişkiler, toplumda geçerli olan ahlak içinde geçmektedir. Bu anlamda ahlak kavramının da anlaşılması gerekmektedir.

1.4.2. Ahlak

Toplumun geçerli olan ahlak anlayışı değer ve değerlendirmeleri etkilemektedir. Kişilerin değerli ya da değersiz olarak nitelendirdikleri, çoğu kez ahlak kurallarının ifade ettikleridir.

Hançerlioğlu (1996) ahlak kavramını tanımlamaktadır: Arapça *hulk* çoğulu olan ahlak terimi; huy, seciye, mizaç anlamlarını çoğul olarak kapsar. Morale karşılığı olarak ahlak, ethique karşılığı olarak da, Ahlak Felsefesi diyenler vardır. Yunanca ehtik deyimini töre anlamını akla getirmektedir.

Fromm (1999:60-62)'a göre, toplum içinde doğruya ve iyiye yönelik olan kuralların tümüne ahlak kuralları denmektedir. 'Ethics' kelimesi Yunanca karakter anlamına gelen 'ethos' kelimesinden türetilmiştir.

Pieper (1999:22-23) 'a göre felsefenin bir disiplini olan etik, kendini ahlaki eylemin bilimi olarak anlar. Ahlaki sorunlar, çelişkiler, düşünceler olmadan etik de olmaz. Bir çocuk, çevresinde olan biteni sadece algılamakla kalmayıp, dış dünyayı kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışmaya başlar başlamaz, istediği her şeye ulaşamayacağını görür. Çünkü yapılması gerekli olanı(...melisin, ...malısın) yasaklanana(...emelisin,mamalısın) müsaade edilen(...ebilirsin, ...abilirsin) birbirinden ayırmayı ve bu farkı salt istediği

şeyle ilgili olarak değil, diğerlerinin davranışlarını yargılama, sırasında da kollamayı öğrenir. Sadece kuralları öğrenmez, kurallara göre yargılamayı da öğrenir.

Kuçuradi (1994:21) ahlak kavramından, insanlar arası ilişkilerde kişilerin uymaları beklenen davranışlar anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, belirli bir grupta ya da genel olarak iyi sayılan-kötü sayılan davranışlardır.

Ahlak aynı zamanda toplumun kültürünü belirleyen kurallar içerisinde yer almaktadır. Aral (1988:86)'a göre kültür; bir değer gerçekleşmesidir. Kültür sürecine bakarsak; değerler uğrunda büyük ve yorulmak bilmez bir çaba olduğunu görülür. Değerler yaşanılan toplum içinde şekillenmektedir.

1.4.3. Etik Değerler

Bu çalışmada daha öncede belirtildiği üzere insanların etik değerler konusunda yaptıkları değerlendirmelere yer verilmiştir. Etik değerler içerisinde de adalet kavramı üzerinde durulmuştur. Ancak, adalet kavramı, oldukça soyut ve pekçok kavramı içerisinde barındıran geniş içerikli bir kavramdır. Bu anlamda adalet kavramının da sınırlandırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada Rokeach'ın(1973:28) belirttiği 'Temel Değerler'(Terminal Values) ve 'Araç Değerler' (Instrumental Values) kavramlarından hareket edilmiştir. Amaç değerler; hayatın anlamını ortaya koyan değerlerdir. Araç değerler ise, bu amaç değerlere ulaşabilmek için yapılması gerekenleri anlatan değerlerdir. Yani, yaşamımızın hedefini amaç değerler oluştururken,

bu hedefe ulaşmada izlenecek yol ise araç değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Rokeach'ın (1973:28) belirttiği gibi, yıllar süren çalışmalar sonucunda 18 adet temel ve araç değer ortaya konulmuştur. Bunlar;

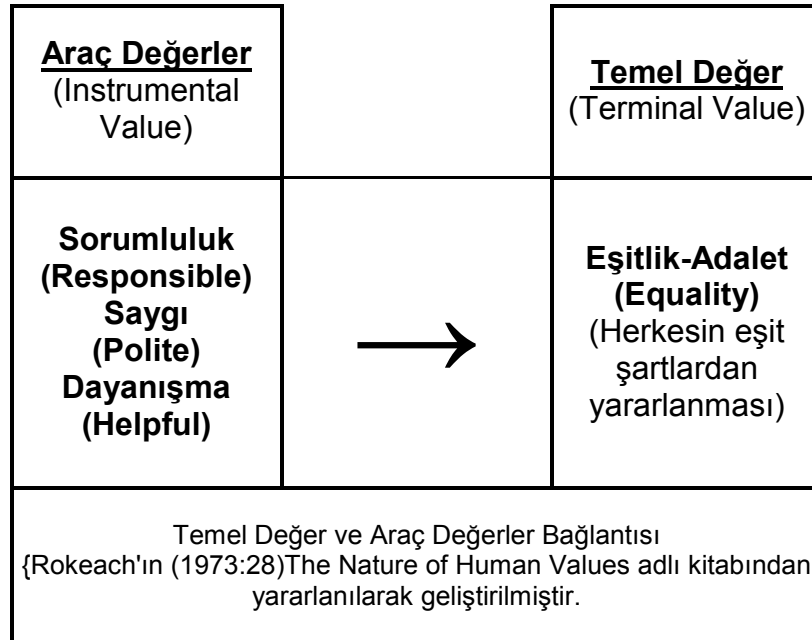
Amaç Değerler (Terminal Values) ; Konforlu yaşam (a comfortable life), heyecan dolu bir yaşam (an exciting life), başarı duygusu (a sense of accomplishment), dünya barışı (a world of peace), güzellik dünyası (a world of beauty), aile güvenliği (family security), özgürlük (freedom), mutluluk (happiness), iç uyum(inner harmony), olgun aşk (mature love), ulusal güvenlik (national security), memnuniyet/haz (pleasure), hayatı korumak (saved, eternal life), kendine saygı (self-esteem), sosyal tanınma-saygı duyulma- (social recognition), gerçek arkadaşlık (true friendship), hayatın gerçek anlamını anlamak (a mature understanding of life) eşitlik –kardeşlik-eşit fırsata sahip olmak/ adalet, (equality-brotherhood, equal opportunity for all).

Araç Değerler (Instrumental Values); çalışkan olmak (hard-working), açık fikirli olmak (open-minded), verimli çalışabilmek (effective), eğlenceli zaman geçirebilmek (joyful), temiz olmak (clean), azimli olmak (courageous), affedici olmak (forgiving), dürüst olmak (honest), yaratıcı olmak (imaginative), bağımsız olmak (independent), entelektüel olmak (intellectual), akılcı düşünebilmek (logical), müşvik ve sevecen (loving,tender), iyi huylu olmak (well-mannered), oto kontrolünü sağlamak (self-controlled) yardımsever

olmak (helpful), saygılı olmak (respectful), sorumluluk sahibi olmak (responsible).

Amaç ve araç değerlerin hayatın pek çok alanını kapladığı görülmektedir. Bu çalışma açısından bu noktada bir sınırlamaya gidilmiştir. Amaç değerlerden **eşitlik ve adalet** değeri alınmıştır. Adaletin görelî ve anlaşılması zor bir kavram olması, ayrıca her değer, adalet olmaksızın anlamsız kalması sebebiyle bu çalışma için sınırlandırılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu sınırlandırma araç değerlerin içlerinden konuya uygunluğu göz önüne alınarak bir seçim yapılmıştır.

Seçilen araç değerler; **sorumluluk, saygı, dayanışmadır**. Başka çalışmalarda farklı değerler incelenebilir.



Şekil 2: Temel Değer ve Araç Değerler

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara bu değerler hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Ancak öncelikle literatüre bakılarak, bu değerlerin tam olarak ne anlama geldiğinin anlaşılması da gerekmektedir.

Bu araştırmada, tüm araç değerlerin birbirleriyle bağlantısı kurularak adalet amaç değeri ile olan bağı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sponville(2004:77) adaleti bu bağlamda şöyle anlatmaktadır: *“Adalet, diğer erdemler gibi bir erdem değildir. Hepsinin ufkudur adalet ve onların birlikte varolmasının yasasıdır. Her değer adaleti gerektirir.”* Aslında tüm diğer değerlerde adalet sayesinde varolmaktadır. Adalet yoksa, diğer değerlerinde bir anlamı kalmamaktadır. Aristoteles adalet değeri için, *“eksiksiz erdem”* benzetmesini kullanmaktadır. Bu bakış açısının, çalışmada yol gösterici olduğu belirtilmelidir.

Ayrıca bu çalışmada, değerlerin toplumsal ilişkiler yoluyla diğer nesillere aktarıldığı ve yaşatıldığı noktasından hareket edilmiş olup söz konusu değerlerin tanımları aynı içerik içinde alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

a) Sorumluluk

Bu çalışma yer alan araç değerlerden birisi olan sorumluluk, Hançerlioğlu'na(1996) göre; üstüne aldığı herhangi bir işten ötürü kendisine sorulduğunda, yanıtlamakla yükümlü kişinin niteliği. Üstlendiği işin hesabını verme yükümüdür. Soru kökünden türetilmiş olup, *sorulabilirlik* demektir.

Aydın(2009)'a göre, sorumluluk kavramı, çok temel bir konu olarak etik tartışmaların merkezinde yer alır. Sorumluluk etik değerlerin başında gelir ve “sorumlu davranmak” ahlaki bir yaşamın bütün gereksinimlerini karşılayacak bir ifadedir. Sorumluluk bireyin hem yaşamındaki kişisel rollerinde, hem de toplumsal hiyerarşi içindeki yeri ve konumunda ortaya çıkan çok önemli bir boyuttur. Bu nedenle sorumluluk ilgili olduğu alan açısından pek çok farklı şekilde karşımıza çıkmakta ve tanımlanmaktadır. Doğal sorumluluk, yapay sorumluluk, kişisel sorumluluk, mesleki sorumluluk, yurttaşlık sorumluluğu, ahlaki sorumluluk, kazara sorumluluk, konum sorumluluğu, ilişki sorumluluğu, aile sorumluluğu, sosyal sorumluluk kavramları bunlardan bazılarıdır.

Foster(1964)'a göre; *bağımsızlık ve kendi başına karar verebilme* isteği, sorumluluğun sadece bir kısmıdır. Sorumluluk, aynı zamanda başkalarına saygı göstermek onları lüzumsuz ve sebepsiz yere incitmemek, kendine ve topluma zarar verecek şekilde davranmamaktır. Bu noktada *sorumluluk değeri saygı değeri* ile tanımlanmaktadır.

Çeçen (1993:58)'e göre sorumluluk kavramının toplumsal ve bireysel olarak ayrılması gerekmektedir. Toplumsal sorumluluk, bireyler arası dayanışmadan doğar ve dayanışmanın gelişmesiyle beraber artar. Çeçen'in yaptığı tanımda da *sorumluluk değeri dayanışma değeri* ile tanımlanmaktadır.

Bridge (2004) sorumluluğu; harekete geçmeden düşünen, güvenilir olan, mazeret bildirmeyen kişinin özelliği olarak tanımlamaktadır. Bu kişi, kendi

yanlışı için başkasını suçlamayan, başkasının başarısını kendi başarısı gibi üstlenmeyen ve gayret etmeyi sürdüren kişidir.

Akarsu(1988:19)ise; ahlaksal sorumluluğu, bir insanın kendi eylemlerinin sorumluluğunu taşıyabilmesi yeteneği olarak görür. Ayrıca Akarsu (1988:162) sorumluluğu; kişinin kendi eylemlerini ya da yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır.

b) Saygı

Adalet değerinin anlaşılmasında kullanılan diğer bir araç değer de saygıdır. Saygı değeri ile ilgili yapılan tanımlar şu şekildedir: Aral(1988:121)'a göre; saygı, öyle bir iç tutumdur ki, onsuz ruh iyi, büyük ve yüce olan hiçbir şeyi göremez. İnsan olmak, saygılı bir tutum olmaksızın olanaksızdır.

Saygı genellikle ilişkide olunan, iletişim kurulan varlık veya oluşumun hak, değer, inanç ve her türlü özelliğini göz önünde tutarak ve bunlara önyargısız yaklaşmayı içerir.

Sennett(2005)'e göre birbirimize eşit gibi davranarak, karşılıklı saygıyı olumlarız. Bu açıdan bakarsak, saygı ile adalet bağlantısı kurulabilir. Adil davranmak karşımızdakine saygı göstermek anlamına da gelmektedir. *Karşılıklı birbirini tanıma*, müzakere edilmek zorundadır, ancak saygı bu şekilde gelişebilir. Kuzey Afrikalı Berberi kabilesinin bir deyişi vardır: “insan, insanlar aracılığı ile insandır”(Sennett 2005:67). insanlara saygıyla

davranmak, basitçe bunun yapılmasını emredilerek olmaz. Karşılıklı birbirini tanıma, müzakere edilmek zorundadır. Bu bakış açısı da sosyal ilişkiler bağlamında kurulan saygı anlayışını gündeme getirmektedir.

d) Dayanışma

Adaleti tanımlarken yararlanılan son araç değer dayanışmadır. Aral(1988: 131) göre dayanışma, iyiliksever olmaktır. Einstein ise “Bir insanın değeri verdiğiyle ölçülür, alabileceği ile değil.” diyerek dayanışma kavramına atıfta bulunmuştur.

Bridge (2004)’e göre dayanışma; duyarlı, merhametli, sevecen, bencil değil, yardımcı olan anlamlarına gelmektedir.

Hançerlioğlu (1996)’ya göre dayanışma; bir bütünü meydana getiren öğelerin birbirlerini kollayıp gözetmeleri olarak düşünülmektedir.

Encyclopedia of Ethics(2001:50-53)’de dayanışma(altruizm); başkalarına yardım etmek anlamına gelir. Kendisinin önünde başkalarını tutmak ve onlarla ilgilenmek. Diğerlerini kendinin önünde tutmak. Sheler’e göre alturistik eylem, kendinden vazgeçme anlamına gelmez. Diğerlerine sağlıklı bir bakıştır.

Dayanışma, içinde bulunulan toplumla birlikte incelenebilir. Bu kavramlardan temel olarak, hepsinin *toplumsal ilişkiler çerçevesinde* şekillendiği paydası

çıkılmaktadır. Bu da çalışmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Bu sayede kavramların muğlak oluşu, tanımların birbirinden farklı oluşu konusuna çözüm getirilmeye çalışıldı.

e) Adalet

Adaletin birincil nitelikte erdem olmasının nedeni, adaletin diğer erdemlerden daha üst sırada bulunmasından kaynaklanır. Çünkü adalet, ahlaki ilkelere dayanarak eylemde bulunma isteğidir. Diğer erdemler ise, bu isteğe göre düzenlenmektedir(Rawls 1994:192).

Rawls(2003) ise, adalet ilkesini somut olarak belirlemeye çalışıp, sonra da bu adalet ilkelerinin nasıl uygulanacağını tartışmak yerine, bu ilkelerin özel bir şekilde tanımlandığı bir durumdaki kişiler tarafından belirlenmesini tercih eder.

Adaletin felsefi teorisini anlamak ahlaksal bir ödevdir, çünkü onu yanlış anlamanın ölüme yol açan sonuçları vardır(Westphal,1996). Bu görüş, toplumsal yaşam içinde adalet fikrinin doğru anlaşılması ve uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yukarıda bahsi geçen araç değerlerden yararlanarak okul ve ailede adaletten ne anlaşıldığı ve halihazırda nasıl yaşandığı ortaya konulmaya çalışıldı.

Her ne kadar adalet kavramı araç değerler vasıtası ile tanımlanacak olsa da yine bu kavramın literatürde yapılan tanımlarına kendi sınırlamalarımız çerçevesinde göz atılması gerekmektedir.

Günümüze kadar adaletin pek çok tanımı yapılmıştır. Adalet kavramı genellikle hukuk kavramı ile birlikte anılmaktadır. Sponville(2004:80) adaletin iki ayrı tanımı olduğundan bahsetmektedir: **Olgu** olarak adalet(yasallık), **değer olarak adalet(eşitlik, hakkaniyet)**. Bu çalışmada da bir değer olarak adalet konusu ele alındı. Yani sosyal ilişkiler içinde kişilerin karşılıklı müzakereleri sonucu oluşan adalet kavramından bahsedildi. Bu boyutuyla adalet, ahlaki bir nitelik kazanmış olmaktadır.

Adalet Antikçağ'dan günümüze kadar pek çok düşünürün tanımlarında temel değerlerden birisi olarak karşılaşılmaktadır. Adalet konusunda yapılması gereken temel vurgu; adaletin göreceli –zamana zemine göre değiştiği olduğudur. Adaletle ilgili yapılan bu tanımlara bakıldığında;

Çeçen(1993)'ne göre adalet kavramı gibi düşüncesi de *belirsizdir*. Adalet yapısal açıdan da karmaşık bir kavramdır. Bazen bir akarsuyun herhangi bir kıyısında haklı sayılan bir davranış karşı kıyıda haksız olarak görülebilmektedir. Bir yargıya göre hiçbir şeyin kendiliğinde adil olmadığı, herşeyin zamanla yıprandığı ve değişmeler içine sürüklendiği söylenebilir. Zorluğun ana kaynağı, çeşitli anlamların adalet kavramınca içerilmesinden

ileri gelmektedir. Bu zorluğu aşabilmek için bu çalışmada bahsi geçen araç değerlerden –sorumluluk, saygı, dayanışma- yararlanıldı.

Adalet bir anlamda *haklılık* anlamına gelmektedir. Hakların gerçekleşmesi ve yerine getirilmesi, herkesin hakkının tanınması, hiç kimsenin hakkının çiğnenmemesi, haklar arasında bir dengenin kurulması, hakların her yönden geçerli kılınması anlamında *haklılık adalet* ile eş anlama gelmektedir. Çeçen(1993)'e göre, adalet dağıtımında *yan tutmazlık ya da objektif olma* ilkesi temel ilkelerdendir.

Etimolojik köken olarak Arap dilindeki “Adl” sözcüğünden dilimize geçmiş olan adalet kavramı diğer yabancı dillerdeki karşılıklarının da belirttiği gibi hak, hukuk ve haklılıkla sıkı sıkıya bağlanmış, iç içe kenetlenmiş bir kavramdır. Bu açıdan adalet, hak ve hukukun gerçekleşmesi, yerini bulması olarak sözlük anlamında tanımlanmaktadır. Adaleti tekrar tanımlamak gerekirse; herkesin yasalarla tanımlanmış olan hakkını vermek olarak düşünülebilir. Türk Dil Kurumu(1974)'nın sözlüğünde adalet, yasalara uygunluk anlamında ele alınmıştır. Adalet kavramının açık bir biçimde belirlenememesinin, belirsiz ve görelilik kalmasının temelinde değer yargısı olma özelliği vardır.

Aral(1988:129)'a göre adalet, sayesinde insanların bir arada yaşayabildiği koşul olarak öne sürülmüştür. Adaletin özü, insanların insan olmakla sahip oldukları haklı istemleri karşısında duyulan saygıdır

Aral(1988:186-194) Aristoteles'in düşüncelerinden de yararlanarak adaletin bazı türlerinden bahsetmektedir. *Denkleştirici adalet*, bireylerin aralarındaki ilişkileri düzenler. "Herkes eşit olanın verilmesi" özel koşullara bakılmaksızın herkesin eşit işleme tabi tutulmasıdır. Hukuki uygulamada taraf olanların eşit muamele görmesidir. Kimse birbirinden üstün değildir. Benzer durumların benzer muameleye tabi olması denkleştirici adalet açısından önemlidir. *Dağıtıcı Adalet*, insanların eşitsizliğine dayanarak orantılı bir eşitliği kendine ölçü yapar. Dağıtıcı adalet de eşitlik fikrine dayanır. Ancak, bu eşitlik, orantılı bir eşitliktir. Adalet, kendi içinde bir çelişme içerir. herkesin payına düşeni almasını öngörür. Burada eşitlik önemlidir. Ancak mutlak eşitlikten değil, göreceli eşitlikten söz edilir. Adalet, bu düşünceden yola çıkıldığında tam anlamıyla tam gerçekleşemez görüşü ortaya çıkmaktadır.

Adalet konusunda bir başka tanım da Güriz'den (1994) gelmiştir. Adalet, insanın ve toplumun en soylu, en onurlu gıdasıdır. Barış toplumda çok önemlidir. İç ve dış barış adalet temeline oturmadıkça süreklilik sağlanmaz. Adalet de insan haklarına dayanmazsa göreceli olur. Kendine ve topluma yararlı birey, hak ve adalet duygusu olan bireydir. Böyle olmazsa, kendine de topluma da yabancılaşır. *Adalet*, hukukun amacı; *hukuk* adaletin aracıdır.

Güriz(1994), Platon'un adalet anlayışından da bahsetmiştir. Platon'a göre adalet; her insanın kendi yeteneklerine göre kendi hayat süresi içinde kendine düşeni yapmasıdır. Kişilerin hayat süresi içinde kendilerine düşeni

yapması söz konusu olduğunda, bu durum bizim karşımıza sorumluluk duygusunu çıkarmaktadır. Adaletin bir yönü olarak da *sorumluluk* önemli bir hal almaktadır. Platon'dan devam edilirse; adalet, sosyal organizmanın değişik bölümlerinin ahenkli ilişki içinde olması, uyum halinde olmasıdır. Aslında bu noktada adaletin toplum içinde karşılıklı olarak gerçekleştiğine dair bir vurgu görülmektedir. Toplumun ahenkli devamı için adalete gereksinim duyulmaktadır. Ancak günümüzde kişilerin sadece kendini düşündüğünü ve başkalarının hakları ile ilgilenmediği durumlar yaşanmaktadır. Bu nedenle, adalet kavramının içeriğinin Platon'un dönemindeki gibi kalmadığı söylenebilir. Günümüz gençleri adaletten ne anlamaktadırlar? Böyle koşullar söz konusu iken gençler adaletin nasıl sağlanabileceğini düşünmektedir? Bu çalışmada bu sorular yanıtlanmaya çalışıldı.

Diğer bir adalet tanımı da Öktem(1994)'den gelmektedir. Onurlu yaşamak, başkasına zarar vermemek, herkese kendine ait olanı vermek olarak tanımlamaktadır.

Yücel(1994) 'de adalet kavramı, değerler hiyerarşisinde yüksek bir konumdadır. Adaletin anlamını süreç içinde anlayabiliriz. Adalet, "*adaletsizlik*" duygusunu doğuran şeyi düzeltmek olarak ele alınabilir ya da adaletsizlik duygusunun doğmasına engel olma yolundaki aktif süreç olarak ele alınır. Adaletsizlik duygusu hukuk düzeninde etkisini devamlı olarak gösteren genel bir olgudur. Bunun yönleri ve belirtileri arasında "eşitlik talebi", "suçlunun hak

ettiği cezayı görmesi” hükümetin faaliyetlerini kendisine uygun görev alanlarıyla sınırlaması, yargılamanın adil olması yer almaktadır. Bu durumların aksinde adaletsizlik duygusu uyanmakta ve eyleme yönelmektedir. Hangi çözümün adalete uygun olduğunu saptamak zor olsa bile, belirli çözümün adalete aykırılığını saptamak kolaydır. Adalet duygusu, akıl ile kişinin kendini başkasının yerine koymasının bileşimi olarak görülmektedir.

Erdoğan (1994)’na göre adalet; özgürce seçtikleri amaçları gerçekleştirmek ve etkinliklerde bulunmak olanağı engellenmeyen bireylerin, bu bakımdan hiçbir ayırım görmedikleri ve kendilerinin de başkalarını sırf bir araç olarak kullanmadıkları bir özgürlükçü toplumsal ortamın kendisidir. Toplumsal görünse bile adalet, bireysel ve davranışlarla ilgilidir.

Akarsu(1988:17)’ya göre adalet; doğrunun, hakkın korunması olarak anlaşılmaktadır. Platon ve Aristoteles’ten beri, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme demek olan bir ana erdemdir. Daha dar anlamda; doğru olarak kabul edilmiş olanda uzlaşma olarak tanımlanabilir. En dar anlamda, yürürlükte olan hukuk yasalarının kesin bir uygulamasıdır. Ancak bu uygulama, insan yaşamındaki durumların ve ilişkilerin sonsuz çeşitliliği ve karmaşıklığı içinde, çok kesin ve en yüksek adalet olarak görülmek istenirse, en büyük adaletsizliğe de dönüşebilir. Bu yüzden ölçülü sağduyu ile tamamlanmak durumundadır.

Akarsu(1988:73) 'ya göre eşitlik; değer, hak, yaş ödev gibi konularda eşit olma anlamında adaletin temeli olarak karşımıza çıkar.

Sponville(2004:75-105)'e göre, hangi erdemi ele alırsak alalım, adaletten vazgeçemeyiz. İçlerinden biri ya da birçoğu hakkında haksız sözler etmek onlara ihanet etmek olur ve belki de bu nedenle, adalet hiçbirinin yerini tutmadan tüm erdemleri içerir. Bu sebeple adaleti açıklamak için, kullanılacak olan değerler, -sorumluluk, saygı, dayanışma- adaleti göz önüne almazsak da anlamdan yoksun kalacaktır. Sorumluluğu ele alalım: Kime ne kadar, hangi konuda sorumluluk düşeceği ancak adalet kavramı içinde anlam kazanır. Kime ne şekilde saygı duyulacağı da aynı şekildedir. Dayanışmanın temelinde de adalet duygusunu gerçekleştirme ihtiyacı vardır.

Adalet, tam ya da hiç olmadıkları için yaratılması gereken şeylerdendir. Adalet, ancak yaratılırsa varolacaktır. İnsani olarak sorun yaratan etkenlerden birisi de budur.

1.4.4. Araçsallaşan Değerler

Her şeyin öznellik bağlamında değerlendirildiği dünyamızda, akla uygun olarak görülen adalet, eşitlik, mutluluk ve mülkiyet düşüncelerinin, yani evrensel olanın yerine özel olanın geçtiği ve el çabukluğu ile ve kuvvet gösterisinin önem kazandığı ve bu durumda kaba kuvveti desteklediği, bu sayede de bireyin nesneleştirilmesinin tamamlanmasına hizmet ettiği görülmektedir.

Horkheimer(2002:70)'de belirttiği gibi akıl kavramı ne kadar güçten düşerse, ideolojik manipülasyona, hatta en kaba yalanların yayılmasına o kadar elverişli duruma gelir.

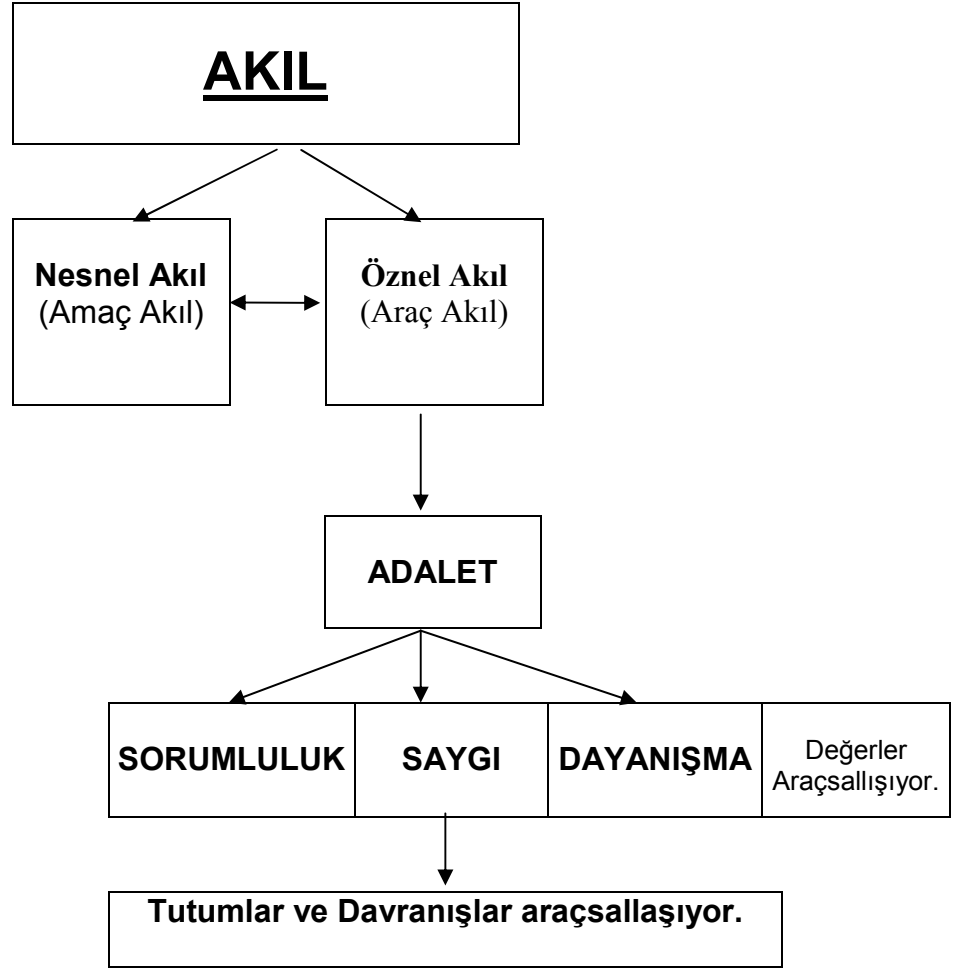
Bu elverişli durumu yaratabilmek adına yaşanan ilişkilerde de değişiklikler olmuştur. Adalet, eşitlik, mutluluk, hoşgörü gibi geçmiş yüzyıllarda akılda içerildiği varsayılan ya da akıl tarafından kabul edilen bu kavramlar, aklın araç olarak kullanılmasıyla tinsel kökenlerini kaybetmişlerdir. Öznel akıl, olumsuz anlamıyla “ben merkezli, bireyci, pragmatist bir kavrayışı etkinliklere egemen kılması nedeniyle, genel insan kavramı altında dile getirileni yani, insansal olanı gerçekleştirmez. Öznel akıl egemen olduğunda, kişisel çıkar üstün gelir, nesnel akıl ilkeleri olan, eşitlik, özgürlük, hoşgörü... vb. ilkeler entelektüel temel ve haklılığını kaybeder (Horkheimer 2002:69).

Öznel aklın geçerli olması, ilişkilerinde bir araç olmasına, dolayısıyla ilişkilerin altında yatan değerlerin de içinin boşalmasına neden olmaktadır. Bu süreç yavaş yavaş her rasyonel kavramın içeriğine yayılmıştır, **içerikleri boşalan bütün genel kavramlar biçimsel kabuklara dönüşmüştür**(Horkheimer 1995).

İnsanı, insan yapan değerlerdir. **Ama akıl öznelleşince/araç olarak kullanılınca, aklın ortaya koyduğu düşüncelerde öznelleşmiş/araçsallaşmıştır.** Horkheimer (2002:69-70)'de belirttiği gibi; aslında etik değerler hala birer amaçtır; ama, onları değerlendirecek ve bir

nesnel gerçekliğe bağlayacak rasyonel bir etmen artık yoktur. Bazı kavramlar anayasalara kadar girmiştir. Ancak, modern anlamıyla akıllı onayına sahip değillerdir. Öznel akıl, her şeye ayak uydurur. Geleneksel insancı değerler, hem savunucuları hem de karşıtları tarafından kullanılabilir. Bu düşünce sistemi bağlamında, davranış ve inançlarımızın ölçütleri etik ve siyasanın temel ilkeleri ve tüm kararlarımız aklın dışındaki faktörlere bağımlı hale gelmektedir. Toplumsal gerçekliği yöneten güç, hiçbir zaman, gerçek anlamıyla akıl olmamıştır. Akıl işlevini, dünyayı fiilen teslim alan çatışan çıkarlara bırakmıştır.

Horkheimer şöyle der:” ‘akıl’ sözcüğü uzun zaman, insanlar için erek işlevi gören ebedi fikirlerin bilinme ve özümsemesine ilişkin etkinlik anlamı taşıdı. Bugün ise tersine, herkesin, belli bir zamanda benimsediği ereklere hizmet edecek yöntemleri bulmak aklın yalnızca rolü değil, aynı zamanda da temel işlevidir”(akt. Touraine 2002:173).



Rokeach'(1973:28) Temel-Araç değer bağlantısı ve Horkheimer ve Adorno(2002) Öznel-Nesnel Akıl kavramlarından uyarlanmıştır.

Şekil 3: Değerlerin araçsallaşması

Horkheimer(1967;2002)'da öznel akıl, makul olup, olmadıklarını düşünmeksizin araçlarla ve araçların edinilmesiyle ilgilidir. Nesnel akıl ise, gerçeklikle örtüşür. O zaman gerçeklikteki akıl keşfedilmelidir. Her insani etkinlik, bir amaca hizmet etmelidir; öyle ki, inançlarımızın, seçimlerimizin, değerlerimizin, kurumlarımızın, muhtemel formasyonları kendilerinde rasyonel bir biçime kavuşabilsinler. Horkheimer(2002)'a göre, aklın çağımızdaki bunalımının temelinde nesnelliği kavrayamaması ya da sanrı olarak görmesi vardır.

Horkheimer ve Adorno'ya göre yaşadığımız toplumsal düzende yalan ile doğrunun, iyi ile kötünün ayrımını yapmak neredeyse imkansızlaşmıştır. *Amaçlarla araçlar yer değiştirmiştir.* Aristoteles'in deyimiyle kendisi amaç olan, kendisi için istenilen bir iyi, mutlu bir yaşam yoktur artık. *Her şey, kendisinin bir şey olmasından değil, değiştirilebilir olmasından dolayı bir değere sahiptir.* Birey ise bu toplumda Platon(M.Ö. 427-347)'un mağara benzetmesinde her tarafı zincirlerle çevrilmiş, ve sadece gölgelerle avunan ve onu da gerçek sanan kişi gibidir. Aydınlanma bireyi de, kitle kültürünün biçimlendirdiği ve herşeyin birbirine benzediği, hakikatin yalan, yalanın da hakikat olduğu bir fona düşen gölgelerle avunmaktadır kendini(1995:199-203).

Bu sayede de Horkheimer'ın (2002) dediği gibi, insanın kendi varlığını sürdürmesinin dışındaki tüm amaçları elinden alınmıştır. Dünyanın bir *amaçlar dünyasından tümüyle bir araçlar dünyasına dönüşmesi, üretim yöntemlerinin tarihsel gelişmesinin bir sonucudur.* Doğanın da tümüyle bir sömürü nesnesi olduğunu, akıl tarafından konulmuş amacı olmadığını ve bu nedenle, sınır tanımadığını vurgulamaktadır. Horkheimer, anlam yitimini, insan ilişkilerinin tüm alanlarına yayılmış egemen içerik olduğunu göstermeye çabalamaktadır. Amaç ve araç ilişkilerinin, özsel içeriklerini kaybettiğine işaret etmektedir.

Horkheimer ve Adono(1979)' ya göre; bireyselleşme adına bireysellik, kendi karşıtını doğurarak, bireyin bütüne uyumunu kolaylaştırmasına yol

açmaktadır. Kitle kültürü ve kültür endüstrisinin katkıları bireyi o ölçüde belirlemektedir ki, birey, bireyliğin ve özgürlüğün anlamını da, ondan öğrenmekte, böylelikle başlangıçtan itibaren özgün bir birey değil, yönlendirilip manipüle edilen biri olup çıkmaktadır.

Nesneleri algılayan öznenin eylem gücü kısa devre yapmış, nesnenin bilinci, kendi gerçekleri dışına taşınan öznenin bilincinin yerine geçmiş haldedir. İnsan artık tanımlayan değil, tanımlanan konumundadır. Egemenlik, öznenin nesneye geçmiştir. İyilik, kötülük, hoşgörü, sevgi gibi tam anlamıyla insani olan duyguların bulunduğu hafıza çökertilmiş, yerine verim, üretim, tüketim gibi kavramlarla dolu program yüklenmiştir(Horkheimer ve Adorno 1979). Günümüzde, kavramlar tek bir imge ile çakıştırılmıştır. Esasen kavramların kişilerin hayal gücü içerisinde pekçok farklı imgeyi içermesi gerekirken, tek bir imgeye indirgenerek, içleri boşaltılmıştır. Böylece herkesin kafasında aynı imge canlanması sağlanmış ve kişilerin başka türlü düşünceleri de engellenmiştir.

Horkheimer'a göre de (2002:65) gerçekliğin doğasını algılama ve toplumsal yaşama yön verecek ilkeleri belirleme aracı olarak akıl kavramı bir kenara atılmış oldu. Böylece akıl, "diğer aletlerin yapımına yarayan bir alet" konumuna indirgenmiştir(Horkheimer 1995:81).

Özerkliği kalmayan akıl, "bir araç" durumuna getirilmiş, aklın biçimselleştirilmesi ise, "makinelik üretimin entelektüel ifadesi olmuştur(Horkheimer 1995:67).

Mutluluk, sağlık gibi terimler, artık dűşűnsel ve maddi űretim için elverişli koşulları belirtmektedir. Bűyle bir kendini silme, araçlara rasyonellik kazandırırken, insan hayatını akıl dışı kılar. Bireyin kendisi kadar toplum ve kurumları da bu uyuşmazlığın izini taşır. İnsanın içindeki ve dışındaki doğanın kűleleřtirilmesi anlamlı bir araç olmadan gerçekleştiği için, dođa aşılmış ya da kazanılmış değil, sadece bastırılmış olur(Horkheimer 2002:120).

Uygarlıđın geliřmesinde bir etken, dođal ayıklanmanın yerini rasyonel eylemin alması olarak tanımlanabilir. Sađ kalma-ya da bařarı- bireyin toplumdan gelen basınçlara kendini uyarlama yeteneđine bađlıdır. İnsan kendini, sađ kalmak için, zor kořullara karřı her an uygun bir tepki verecek bir makineye dűnűřtűrűr. Bu ortamda yařayan herkesin de benzer durumlara alıřık olması gerekmektedir (Horkheimer 2002:122).

Eleřtirel teorisyenler Aydınlanma'nın kendi űz çocuđunu yediđini, yani bireyin űzerklik ve űzgűnlűđűnűn kayboluřuna kaynaklık ettiđini ileri sűrmektedirler. Ayrıca Aydınlanma'nın karřı olduđu mitolojiye geri dűndűđűnű, insanlıđı yeni tűrden barbarlıđa gűtűrdűđűnű iddia etmektedirler(Horkheimer 1979).

Touraine(2002:174)'e gűre modernlik tarihi; birey, toplum ve dođa arasındaki yavař ama kaçınılmaz kopmanın tarihidir. Bahsi geçen bu durum, bireylerin içselleřtirdiđi bir durum haline dűnűřműř gibi gűzűkmektedir. Bireylerin

içerisinde yaşadıkları kültür, bedene işlemiştir. Bourdieu(1980;2005:15) 'nın kavramlarından hareketle bu durum, 'habitus' olarak ifade edilebilir. **Araçsallaşan değerler, habitus haline gelmektedir. Sermayeler – özellikle sosyal sermaye- aracılığı ile de bu durum diğer nesillere aktarılmaktadır.** Bu bağlamda, içinde yaşanılan kültür kodlarının açıklanması gereği ortaya çıkmıştır. Çalışmada bu gereklilik, Bourdieu'dan hareketle, kültürel ürünlerin ve hayat tarzlarının incelenmesine yol açmış bulunmaktadır.

Tartışmanın devamında da içselleşen durumların aktarılması konusu gündeme gelmektedir. Bu noktada da “Sosyal sermaye” kavramı ile karşılaşmıştır. Bu çalışmada pek çok bileşeni olan, somut olarak anlaşılması güç ve ilişkiler çerçevesinde bakılabilecek bir kavram olan sosyal sermaye kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sosyal sermaye kavramı, habitus kavramı da düşünülerek, konuya açıklık getirilmeye çalışıldı. Bu kavramlar sosyolojik yaklaşımların içinde ele alınmıştır.

1.5. SOSYOLOJİK YAKLAŞIM VE SAYILTIAR

Bu çalışmanın teorik bölümünde eleştirel kuram esas olarak alındı. Eleştirel kuram içerisinde öncelikle Marks ve kapitalizm eleştirisi üzerinde duruldu. Eleştirel kuramı temele alarak çalışmalarını yürüten Bourdieu'nun kavramları da bu çalışmada yol gösterici oldu. Ayrıca Frankfurt Okulu'nun aklın kullanımı konusunda yaptıkları eleştiri gözönüne alınmıştır. Modernizm ve

modernizm ve aklın kullanılışı ideal haliyle reddedilmemiş ancak, halihazırda geçerli olan kullanımı eleştirilmiştir.

Bourdieu, eleştirel bakışını yaparken, giriş bölümünde de bahsedildiği gibi bazı temel kavramlardan yararlanmıştır. Bu kavramlar kuramsal çerçevesi içinde birbiri ile bağlantılıdır. Bourdieu, eşitsizliğin temeline sermaye kavramını alır. Bourdieu'ya göre farklı alanlardaki güç, çok hayati olan farklı sermaye şekillerine bağlıdır. Bourdieu, **sermaye kavramını güç anlamında** kullanmıştır. Yani, kişiler üzerinde etkisi olabilen güç anlamında kullanılmaktadır. Sermaye, başkalarının davranışlarını istenen yönde değiştirme iradesi olarak güç gibi kullanılmaktadır. Bourdieu, kültürel sermayenin de içerisinde yer aldığı üç temel sermaye tipi olduğundan bahseder: ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye. Ekonomik sermaye, ekonomik kaynaklara egemenliği anlatırken, sosyal sermaye sosyal ilişkilerde güçlü olmak demektir. Ekonomik sermayede para ve malları daha fazla para kazanmak için üretim amacıyla bir araya getirmek önemlidir. Bourdieu'nun ekonomik sermaye kavramı Marx'ın para, mal, üretim araçları ve diğer varlıklarına göndermeler içermektedir (Smart:1993).

Bourdieu, sosyal sermaye ve diğer sermaye türleriyle, eşitsizliği yaratmak ve yeniden üretmek için bir araya gelebileceği yollarla ilgilenmiştir. Bourdieu'ya göre, eşitsizlik sermayenin üretimi ve yeniden üretimi(reproduction) ile açıklanmalıdır. Ama, sermayeyi sadece ekonomik olarak düşünmek de yetersizdir. Sosyal dünyayı anlayabilmek için, tüm yönleriyle düşünmemiz gerekir. Bu çalışmada bu sebeple, tüm sermaye türleri birlikte ele alınmıştır.

Bourdieu'nun ilgi alanı daha ziyade kültürel sermayenin eşitsizliğin üretimindeki etkisi konusudur. Ancak bu çalışmanın ilgi alanı değerler ve değer aktarımı olduğundan, sosyal sermaye konusunda Bourdieu'nun fikirlerinden yararlanılmaya çalışıldı. Bourdieu'un kendisi ve kavramlarından hareketle araştırma yapan kişilerin önemle üzerinde durdukları bir konu; *kültürel ve sosyal sermaye kavramı ile eğitim alanındaki başarı ilişkisidir*. Bu konuda yapılmış pek çok araştırmayla karşılaşmıştır (Di Maggio 1982; Baker 1986; Katsilis ve Robinson 1990; Stanton- Salazar 1995; Graf-Kraaykamp 2000). Bourdieu, sermaye türlerini toplumdaki yüksek statüler için kullanılan araçlar olarak görmektedir. Teachman ve Paasch (1998) ailenin kültürel anlamda yeterli kapasiteye sahip olmasının, okul başarısı üzerindeki etkisine bakmışlardır. Aile-çocuk ve kardeşlerin kullandığı kalıplar, eğitim üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca aile, çocuğun okul materyallerinin zenginleştirilmesinde de yardımcı olur. Evde entelektüel ortamlar desteklenerek, okula karşı olan istek artmaktadır.

Bourdieu(1980;2005:)'ya göre; bütün başarılı topluma kazandırma süreci, insanları kendi kaderlerinin suç ortağı haline getirir. Bu sürecin anahtarı insanların kültürel alışkanlıklarını veya ekonomik durumunu, meşruluğu olan ve gerçekmiş gibi görünen simgesel sermayeye dönüştürmektir. Bourdieu'ya göre simgesel sermaye, onaylanan ve tanınan ekonomik veya kültürel sermayeden başka bir şey değildir. Bu daha sonra toplumsal alanın yapısını oluşturan güç ilişkilerini takviye eder.

Bourdieu(1995:40-41), bahsi geçen bu durumu “Maxwell cini” benzetmesi ile tanımlamaktadır. Bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras alınan kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayıramayacağından, böylece eskiden varolan toplumsal farklılıkları ayakta tutar. Tüm bu sermayeler neticesinde oluşan farklılıklarımızı da Bourdieu ‘Habitus’ kavramı ile açıklamaktadır. Tüm sermayelerin birleşimi bu kavramın oluşumuna hizmet etmektedir. Habitus, hareketlerimiz ve konuşmalarımızda kısıtlı kalmayıp, düşünce tarzımızı da etkilemektedir.

Bu çalışmada ayrıca Bourdieu’dan hareketle kullanılacak sosyal sermaye kavramı ve değerler arasındaki ilişki, Goffman’ın kavramlarından hareket edilerek ilişkilendirildi. Türkiye özeline inilerek ve Türkiye’nin dinamikleri göz önüne alınarak, değerlerin davranışa dönüşüp/dönüşmediği tartışıldı. Bu noktada da, Goffman’ın “*ön bölge*” ve “*arka bölge*” kavramları uyarlanarak kullanıldı. Bu anlamda, çalışmada tek bir teorik yaklaşım değil, *eklektik* bir yaklaşım söz konusudur.

1.5.1. SOSYAL SERMAYE VE HABİTUS

1970’li ve 1980’li yıllarda üç temel sermaye kavramını karşılaştırmalı olarak değerlendiren Bourdieu, sosyal sermayenin sürekli işleyen bir ağ ile ilişkili tüm reel ve potansiyel kaynakları içerdiğini kabul eder(1986:248). Ancak

sosyal sermaye kavramı, sosyal teorisinden daha az ilgi çekmiştir. Bu konudaki bir başka tartışmada, Coleman (1990) tarafından Amerika’da yürütülmüştür. Bununla birlikte, kavramın günümüzdeki önemi Robert Putnam(1993)’in çalışmaları sayesinde olmuştur. Bourdieu, Marksizm’in, kaynaklara ulaşmadaki eşitsizlik ve iktidarın sürdürülmesi sorununu paylaşmaktadır. Coleman, başlangıç noktası olarak bireylerin, kendi çıkarlarını sürdürebilmek için rasyonel olarak davrandıkları fikrini kabul etmiştir. Putnam, dernek ve toplumsal faaliyet fikirlerini toplumsal bütünleşmenin ve refahın temeli olarak devralmış ve genelleştirmiştir .

Bourdieu(1977:503)’da sosyal sermayeyi şöyle tanımlamaktadır:

Gerekli olduğunda faydalı destekler sağlayan toplumsal ilişkilerin sermayesi. Herhangi biri toplumsal açıdan önemli konumlara, örneğin siyasi bir kariyer gibi aynı zamanda para değeri de olan konumlara, sahip olan müşterilerinin ilgisini çekmek istediğinde çoğu zaman vazgeçilmez olan saygınlığın ve onurluluğun sermayesidir.

Bourdieu(1986) ayrıca, sosyal sermayenin kendi değerini sürdürebilmesi için, bireylerin bunun için çalışması gerektiğini hatırlatmıştır. Sosyal sermayenin yeniden inşası, sürekli sosyalleşmeyi gerektirir. Zaman ve enerjiye ihtiyaç vardır. Farklı sermaye türleri ile ilgili pekçok çalışma yapan Bourdieu, sosyal sermayenin olumsuz etkiler anlamındaki “karanlık yönüne” çok az ilgi göstermiştir. Onun teorisi tam olarak, bazı grupların kendi çıkarları için bağlantılarını kullanmasıyla ilgilidir.

Coleman’a(1990) göre de, sosyal sermaye *bireysel* değildir; fakat *bireyler arasındaki ilişkilerdir*. Coleman, sosyal sermayenin değişik formlar

alabileceğini belirtmiştir. Bir grup içindeki **güven, normlar ve yaptırımlar** sosyal sermayenin anlaşılmasında önemlidir. Coleman'ın sosyal sermaye kavramı, Bourdieu'nun düşüncesinden farklılıklar göstermektedir. Bu sermaye türünün sadece güçlü ve zenginler için geçerli olmadığını, aynı zamanda fakirlere ve kenarda kalmış topluluklara da ciddi yararlar sağladığını göstermiştir. Ancak, Bourdieu da Coleman da eğitsel başarının bir kaynağı olarak sosyal sermaye hakkında ortak bir düşünceye sahiptirler. Coleman'a göre, sosyal sermaye, bir kaynağı temsil eder. Çünkü, sosyal sermaye karşılıklılık beklentilerini de içerir ve ilişkilerin yüksek derecede güvenle ve ortak değerlerle yönetildiği, daha geniş iletişim ağlarını kapsamak için herhangi bir bireyin ötesine geçer.

Field(2002)'e göre; eğer sosyal sermaye ilişkisel olarak görülüyorsa, bireysel düzeydeki davranıştan daha fazlasını kapsar. Sosyal sermaye, diğerleriyle ilişki içindeki bireyin ve ortaklığın bir niteliği olarak anlaşılmalıdır. Hem Bourdieu hem de Coleman, sosyal sermayeyi diğerlerinin davranışları hakkında güvenilir beklentiler biçiminde, bireysel sahiplerine yarar sağlayan bir şey olarak görme eğilimindedirler.

Bu konuda Putnam(2000:18-19)'ın sosyal sermaye teorisinin ana fikri, sosyal iletişim ağlarının bir değeri olduğudur. Sosyal bağlar bireylerin ve grupların verimliliğini etkilemektedir. Putnam'ın sosyal sermaye kuramı, Durkheimci dayanışma düşüncesiyle belirgin benzerlikler göstermiştir (Field 2006:43). Özellikle, Coleman ve Putnam yatay bağlantılarının önemini vurgulama

eğilimindedir ve güç eşitsizliklerini büyük ölçüde ihmal etmişlerdir(Field,2006:202).

Sosyal sermaye kavramı Field(2006)'e göre aslında çok açıktır ve *ilişkiler* önemlidir. İnsanlar birbirleriyle ilişki kurarak ve bunun zaman içinde devam etmesini sağlayarak, kendi başlarına başaramayacakları ya da sadece büyük zorluklarla başarabilecekleri şeyleri gerçekleştirebilmek için birlikte çalışabilirler. Ne kadar fazla insan tanıyor ve onlarla ne kadar ortak bir hayat görüşü paylaşıyorsanız, sosyal sermaye açısından bu durum, o kadar zengin olduğunuz anlamına gelir. “Ne bildiğin değil, kimi tanıdığın önemlidir.” Aslında, “hem ne bildiğin, hem de kimi tanıdığın önemlidir.” Başkalarından yardım alabilen insanlar alamayanlara göre daha sağlıklı, daha mutlu ve varlıklıdır. Bu durumda bulunan insanların çocukları da okulda daha başarılıdır. İçinde bulundukları ortamlar sayesinde, olumsuz ortamlardan daha az zarar görürler.

Eğer insanlar size yardım etmek için bir zorunluluk hissetmiyorlarsa, onları sadece tanıyor olmak yeterli değildir. Eğer ortak değerleri paylaşıyorlarsa, karşılıklı hedeflere ulaşmak için birlikte hareket etme, olasılıkları daha yüksektir. Sosyal sermayenin ana fikri, sosyal iletişim ağlarının değerli bir servet olduğudur. İletişim ağları, sosyal bağlılık için bir temel oluşturur.

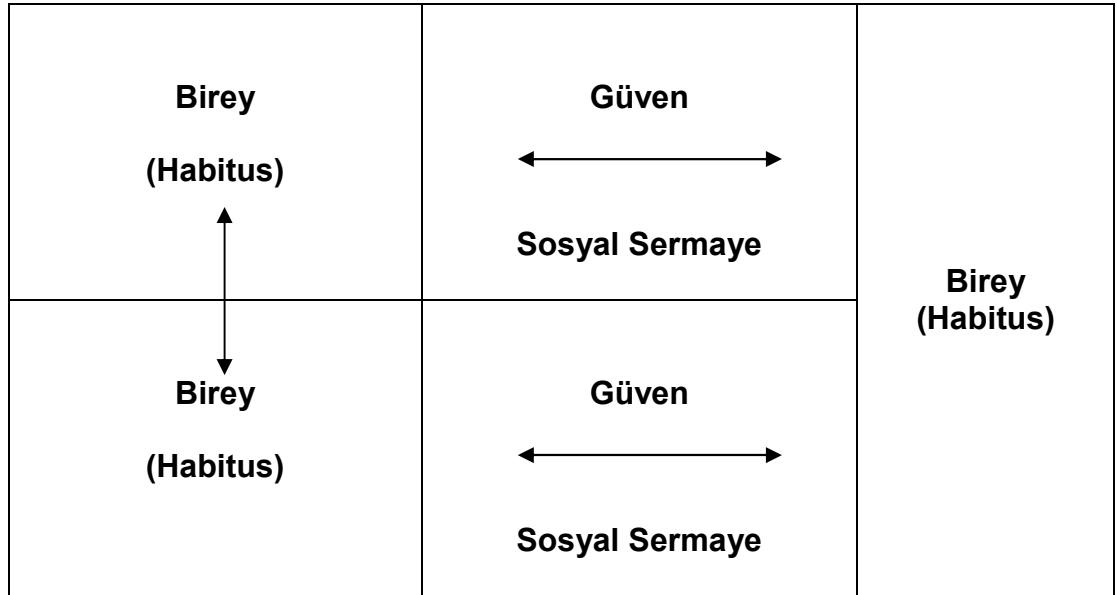
Field (2006) için bu derece açık olan bu kavram Smart(1993)'a göre, Bourdieu'nun kavramları içerisinden test edilmesi en zor kavramlardan

birisidir. Güven ve sorumluluğa dayanan bu sermaye doğal olarak ölçülmesi zordur. Çünkü sorumluluk potansiyel olarak varsa da gerçekte yoktur.

Bu noktaya kadar bahsi geçen tanımlarda, sosyal sermaye olumlu olarak ele alınmıştır. Ama organize suçun kurbanlarında olduğu gibi olumsuz sonuçları da bulunmaktadır. Bu anlamda böyle bir sermayenin iki tarafı keskin bir bıçak olduğunun da düşünülmesi gerekir. 11 Eylül 2001'den önce ABD'yi vuran terörist saldırıdan sorumlu olan Oklahoma City bombacısı Timothy McVeigh'in sağ kanat komplocu arkadaşlarıyla bowling oynarken bombalamada kullanacağı taktikler üzerine tartıştığı belirtilmekte ve sosyal sermayenin diğer herhangi bir sermaye şekli gibi, kötü amaçlara yönlendirilebileceği sonucuna varılmaktadır(Putnam 2000:2-21). Sosyal sermayenin olumsuz olduğu bir başka örnek de, organize suçlardır. Olumsuz sosyal sermaye, yenilikleri teşvik etmek bir yana, kimi zaman durgunluğa ve verimsizliğe de neden olabilmektedir(Field 2006:119).

Sosyal sermayenin bir türü, belirli bir güven eğilimi ile bağdaştırılır. Sadece belirli kişilere duyulan güven, kısmen yabancılara güvenmemenin tedbirlilik anlamına geldiği riskli dış dünyanın bir ürünü olabilir. Bu gibi durumlarda, yabancıları dışlamak ve yakın bağlara güvenmek değerli bir güvenlik kaynağıdır. Böyle bir noktada da ırkçılık ve bağnazlığı arttırıcı bir rol oynadığına da rastlanılmaktadır(Field 2006:124).

Sosyal sermaye kavramının pek çok anlamı olduğu görülmektedir. İster olumlu açıdan ele alalım, ister olumsuz açıdan; **karşılıklılık ve güven** kavramları ortak noktayı oluşturmaktadır. Grup üyeleri arasındaki karşılıklılık ve birbirlerine duydukları güven sermayenin devam etmesini sağlamaktadır. Güven kendi başına karmaşık ve çeşitli bir olgudur. Ancak güvenin *karşılıklılık* kavramıyla dile getirilmesi konuyu çok daha karmaşık yapmaktadır. Güven kavramı, ancak kişilerin değerlendirmeleriyle anlaşılabilir bir kavramdır. Kişiler, güven duyuyorlarsa, sermayenin devamını sağlayacaklar ve karşılık vereceklerdir. Bu anlamda; sosyal sermaye, kişisel “değerlendirmelerden” etkilenmektedir denilebilir.



(Bourdieu'nun Habitus ve Sosyal Sermaye kavramlarından uyarlanmıştır.)

Şekil 4: Sosyal Sermaye ve Habitus

Karşılıklılığın ve güvenin sağlanmasıyla sosyal sermaye ortaya çıkmakta, ya da sosyal sermayenin oluşumuyla karşılıklılık ve güven kurulmaktadır. Ancak, diğer sermaye türlerinin bu kurgu içerisinde yeri çok büyüktür. Ekonomik ve kültürel sermayeler, sosyal sermayenin oluşumunda ve

sürdürülmesinde hayati öneme sahiptir. Bu sebeple, diğer sermaye türleri dikkate alınmadan yapılacak tartışma eksik kalacaktır. Diğer sermaye türlerinin açıklanabilmesi için, Bourdieu'nun da kullandığı **alan** (field) kavramına değinilmesi gerekmektedir. Bourdieu, toplumları sınıflar esasında çözümlemek yerine, bir alan kavramını kullanır. Yani, tıpkı bir oyunda olduğu gibi, insanların manevra yaptıkları, stratejiler geliştirdikleri ve arzu edilen kaynaklar için mücadele ettikleri toplumsal bir alan. Bourdieu'ya göre alan; "içinden güç ilişkileri ile yapılandırılmış bir toplumsal mevkiler sistemidir." Örneğin; sosyal sermaye kavramı içerisine alabileceğimiz; oturlan semt, derneklere üyelik, üretim ilişkileri, **statü ilişkileri gibi durumlar bahsi geçen "alan"** da gerçekleşmektedir. **Bourdieu'ya göre alan terimleriyle düşünmek, ilişkisel düşünmektir. Toplumsal dünyada mevcut olan şey bağıntılardır.** Bourdieu, ilişkisel düşünmeyi tüm bilimsel düşünce ve çalışmanın olmazsa olmaz ilkesi olarak görür(Kaya, 2007:398-399).

Anheier(1995)'e göre, **alandan beğenilere yansıyanlar da kültürel sermayedir.** Kişilerin yedikleri, içtikleri ve kullandıkları kültürel sermayeyi oluşturmaktadır. Normlarımız, kurallarımız, değerlerimiz kültürel sermaye ile ilgilidir. Genel olarak bakıldığında, sermaye çeşitleri arasında karmaşık bir yapı gözümüze çarpılmaktadır. **Sermayeler kendi içinde dolanık/girift** olarak ancak anlaşılabilir. Bu sebeple, bu çalışmada da sermayeleri birbirinden ayırmak yerine, **birlikte inceleme yoluna gidilmiştir.** Bu duruma aşağıda verilen örneğin açıklayıcı olacağı düşünülmektedir.:

1987’de bir Alman televizyonundaki bir röportajda, Bourdieu “sosyal alanı” *kumarhane* benzetmesiyle karşılaştırmıştır: “Biz yalnızca bizim ekonomik sermayemizi temsil eden siyah fişlerle değil, kültürel sermayemizi temsil eden mavi fişlerle ve sosyal sermayemizi temsil eden kırmızı fişlerle oynarız. Bu birbirinden farklı sermayeleri birbirinin yerine kullanamayız, ancak bir arada olduklarında, bu sermayeler daha sonra yeni bir sermaye oluşturabilir”(Bourdieu, Passeron 1990) diyerek, sermayeler arasındaki ilişkiyi açıklamıştır.

Örnekte de vurgulandığı gibi, sermayeler birlikte anlam kazanmaktadır. Sermayelerin bir arada ve dolanık/girift olmaları şu şekilde açıklanabilir: Sosyal sermaye, daha çok sosyal ağları (network) kapsamaktadır. Ancak, bu ilişkileri kurma becerisi de grup üyelerinin kültürel birikimleri ile doğru orantılıdır. Bireyler, birbirlerini anarlarsa, birbirleri ile etkileşebilir. O halde kültürel sermaye, sosyal sermayeyi etkilemekte ve desteklemektedir. Bourdieu’nun da dediği gibi, daha fazla sermayeye sahip olanlar paylaşılan değerleri daha fazla gerçekleştirebilirler(Calhoun 2007:77).

Wacquant(2003:26)’a göre, her alanda etkin olan sermaye biçimleri söz konusudur. Ancak onların bir koz olarak görelî değerleri alanlara göre değişir. Örneğin Klasik Yunanca Bilgisi’nin bir sermaye biçimi olarak değeri, bu sermayenin kullanılabileceği bir alanın varlığına bağlıdır. Dolayısıyla, bir alanda mücadeleye katılanlar, mevcut alanda etkin olan özgül sermaye biçimi

üzerinde tekel kurma ve hiyerarşiyi belirleme gücü elde etme amacıyla birbirleriyle mücadele ederler.

Bu başka kavramda, 'Habitus' (alışılmışlık/yatkınlık) kavramının da üzerinde düşünülmesi gerekir. **Habitus** kavramı Aristoteles'in ve Ortaçağ skolastiklerinin düşüncesinden ortaya çıkmış eski bir felsefi kavramdır. Kavram daha sonra farklı bir anlamda Bourdieu tarafından da kullanılmıştır. Bourdieu toplumsal aktörlerin **yatkınlıklarını** anlamak adına bu kavramı kullanmıştır. Aristoteles'in değer öğretisinde incelikli bir biçimde işlenen ve herhangi bir durumdaki hislerimizi, arzularımızı ve dolayısıyla da davranışlarımızı yönlendiren ahlaki karakterin sabit bir ifadesi anlamına gelen 'hexis' kavramında bulunur(Mauss 1934;2005:471).

Habitus, nesnel şartlar tarafından oluşturulan, ama bu şartların değişmesinden sonra bile devam etme eğiliminde olan, kazanılmış devamlı bir algılama, düşünce ve eylem şemaları sistemidir. Bourdieu **alışılmışlığı/habitus, yeniden üretim(reproduction) aracı** olarak görür. Çünkü bu toplumsal hayatı meydana getiren düzenli ve tekrarlanan uygulamalardır. İnsanlar yaşadıkları gibi inanır, düşünür, hisseder ve hoşlanırlar. İnandıkları, düşündükleri, hissettikleri, hoşlandıkları gibi yaşarlar. Bu yolla tercihlerinde bir tür pratiklik duygusu gelişir. Habitus, belli bir durumda yapılması gerekli olan duruma ilişkin tam da pratiklik duygusundan başka bir şey değildir. Bunu Bourdieu(1980;2005) yer yer spordaki "oyunu okumak" tabiriyle de karşılamaktadır.

Toplumsal oyunlara katılmak sadece bilinçli bir seçim değildir. O, üzerinde düşünmeden yaptığımız bir şeydir. Neyin onaylanıp onaylanmadığına, neyin işe yarayıp yaramadığına bakarak, kendimize özgü yeni eylem biçimleri geliştiririz. Kendine güveni veya utangaçlığı öğreniriz. Bu durum habitus olarak adlandırılabilir. Habitus, yapılaşmış doğaçlamayı mümkün kılan somut duyarlılık anlamına gelir. Kişi özne olmadan önce zaten kurumsal bilgilerle doludur. Habitus, kurumlar ve bedenler arasındaki buluşma noktasıdır(akt.Calhoun 2007:103-104).

Habitus kavramı temelde biz ve çevremizdeki dünya arasındaki ilişkilere işaret etmekte ve sadece hareketlerimiz ve konuşmalarımız değil, aynı zamanda düşünme tarzımız, eşyayı tasnif şeklimiz, dünya görüşümüz ve duygularımızı da etkilemektedir. Belki bilinçaltımızda yer edindiği için de “doğal ” olarak algılanmakta ve üzerinde hiç durulmamaktadır. Bireylerin habitusu aile içindeki sosyalleşme, eğitim sistemi ve arkadaş çevresi tarafından şekillenir. Yel(2007:565)’e göre; sınıfların ve milletlerin kendilerine özgü habitusları olması, onların neden farklı davrandıklarını açıklamaktadır. Ama bireysel tecrübenin habitus üzerindeki etkisi de kaçınılmaz olacağından, kavram, cinsiyet, millet, sınıf ve aile yapısı ile karmaşık bir görünüm taşımaktadır. Üstelik habitus kişisel kararlar ile genel değerler arasındaki bir ilişkiye işaret etmekte, belki de bu iki alan arasında net olmayan kesişme alanı yaratmaktadır. İşte bu alan, kişinin hareketlerinden giyim tarzına hatta yiyecek zevkine kadar hemen hemen bütün seçeneklerini etkilemektedir. Fakat Bourdieu(1980;2005)’ya göre bu seçeneklerin kendileri de birer

habitustur. Yani bizim dışımızdaki gerçekliği yansıtmamakta, tam tersine onları oluşturmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu habitusta milyonlarca seçenek olabilir, ama kişi hemen hemen her zaman bu kadar çok seçeneği düşün(e)mediği için, sanki bunların varlığından habersiz gibi hareket ederek, sadece kendisine sunulu olan dar bir çerçeve içerisindeki ihtimaller dahilinde eylemlerini meydana getirmektedir.

Bu kavram Bourdieu(1980;2005)'nün terminolojisinde; edinilmiş olan, ancak daimi yatkınlıklar şeklinde bedende kalıcı bir biçimde cisimleşmiş olan şeydir. Bourdieu'nün deyişiyle **habitus “katıştırılmış bir sermayedir”**. Alışkanlık kavramında bulunmayan yaratıcılık fikri, habitus'u bu kavramdan ayırır. Habitus, kendi üretimimizin toplumsal şartlarını 'üretmemizi' sağlayan dönüştürücü bir makineyi andırır. Ancak, değiştirilemez nitelikte değildir. İnsan eylemlerinin kökeninde, niyetten daha fazla edinilmiş alışkanlıkların/habitus'un etkisi vardır.

Habitus, yetişme ve eğitim sırasında edinilir. Eğitim sayesinde, toplumsal yeniden üretim sağlanır. Bu anlamda ele alınan habitus kavramının araştırma açısından önemi; **araçsallaşan değerlerin yeniden üretim aracı olarak** düşünülmesinden kaynaklanmaktadır

Borocz (1996) çalışmalarında kültürel sermayeyi, habitus ve eğitim gibi bileşenlere ayrıştırılarak tanımlamaya çalışmaktadır. Aynı çalışma bağlamında habitus kavramı, tercihler, değerler ve spesifik davranışlar olarak

tanımlanmaktadır. Eğitim kavramı da, potansiyel kültürel sermaye olarak tanımlanmaktadır.

Bourdieu'nun temel ilgisi, hem kültürel hem de sosyal sermayenin nasıl eğitimsel anlamda yararlıya dönüştüğü ile ilgilidir. Bu sebeple yapılan araştırmalara bakıldığında da bu konularda çok sayıda çalışma ile karşılaşmıştır. Ayrıcalıklı ailelerden gelenler, eğitim sistemine aşinadrlar. Bourdieu, eğitimsel başarı için, bir “**kültürel davranışlar takımı**” kavramına vurgu yapmaktadır. Bourdieu'ya göre; kişiyi yüksek öğrenime, iş görüşmelerine, yönetim kurulu salonlarına ve benzerlerine güvenlikle taşıyan bu kültürel davranışlar takımıdır. Üst ve orta sınıf ailelerin çocukları bunları öğrenmişlerdir, işçi sınıfından yaşlıları öğrenmemişlerdir. Sonuçta ayrıcalıklı olanlar, eğitim sistemi içinde başarılı olmuşlardır ve aileleri “meşru” bir yolla sınıf durumlarını kuşaktan kuşağa yeniden üretebilmişlerdir.

Genel olarak araştırmacılar, eşitsizliğin yeniden üretiminde etkili olan temel faktörün eğitim olduğu noktasında birleşmişlerdir (Robinson,1984; Katsilis ve Rubinson,1990; Teachman ve Paasch, 1998; Sullivan, 2001).

Sullivan(2001) sermayelerin birbirini desteklemesi konusunda eşitsizliklerin oluştuğunu düşünmektedir. Sermayeler arasındaki eşitsizlik eğitim yoluyla yeniden üretilerek(reproduction) sürekli hale getirilmektedir.

Kültürel sermaye de eğitim alanında eşitsizlikleri yeniden üreten(reproduction) bir konumdadır. Kültürel sermayeye sahip olan

bireyler, okul içinde de başarılar kazanırlar. Seçkin tabakanın kültür anlayışı okulun vermek istediği kültür anlayışına o kadar yakındır ki, alt sınıftan ailelerin çocukları bu kültürü büyük çabalar sarf ederek elde ederken, yüksek sınıf aileleri bu durumu hazır olarak buluyorlar. Bourdieu'ya göre gerekli kültürel sermayeye sahip olan öğrenciler başarıdan paylarını gerektiği gibi alıyorlar. Kültürel sermaye, kişinin kazandıkları ve yapabildiklerinin içine işlemiş durumdadır. Bu nedenle de ayrıcalıklar, gelir ve refahı üretir.

DiMaggio(1982)'nin çalışması da elit grupların kendilerine özgü bir kültür birikimleri olduğu ve bu sayede birbirlerini anlayarak, etkileşime girdikleri sonucuna varmıştır. Bu şekilde bir nevi kapalı grup haline gelirler. Okul başarısının doğru orantılı olarak kültürel birikime bağlı olduğu ve özellikle lise ders başarısında, bu durumun önem kazandığından bahsedilmektedir. Kültürel sermaye, ailenin kültürel alt yapısı ile okuldaki başarı arasında aracı bir rol üstlenmektedir.

Kültürel sermaye kavramına ilişkin Anheier(1995) de bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, kişilerin yedikleri, içtikleri, kullandıkları eşyalar kültürel sermaye olarak düşünülmüştür. Kurallar, değerler de kültürel sermaye içerisinde yer almaktadır. Bu araştırmada, kültürel sermaye, tüketim alanı ile bağlantılı olarak ele alınmıştır. Anheier (1995) "Herkes aynı eğitimi alabilir; ama farklı davranışlar içerisinde olabilir. Eğitimle alınanlar aynı olsa bile herkesin beğenisi ve zevki farklıdır." diyerek, kültürel sermayeyi ortaya koymaya çalışmıştır. Sosyal sermaye noktasında ise, dernekteki üyelikler ağ

ilişkileri/network ilişkileri önemsenmektedir. Kişiler aynı ortamları paylaşırsalar bile, benzer sayıda kişi tanıyamamaktadırlar. Bu durumun kişilere farklı dönüşü olabilmektedir. Anheier(1995) de “Sosyal sermayenin dönüşümü daha sınırlı iken, kültürel sermaye daha kolay dönüşür. Sosyal sermaye daha toplumsal iken, kültürel sermaye daha bireyseldir.” diyerek, iki sermaye türü arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır.

Baker ve Stevenson(1986) da ailenin çocuğun başarısında etkili olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik seviyeden (SES) gelen anneler, çocuklarının ödevlerine yardım etmektedir. Annenin eğitim düzeyi ve kavram bilgisi, çocuğun okul başarısını olumlu etkiler. Bu anneler, öğretmenleri ile daha fazla iletişim kurmakta ve sonucunda da akademik başarı olumlu olarak etkilenmektedir. Yüksek SES’li çocukların koleje girme oranı dört kat fazla, bitirme oranı altı kat fazladır.

Dumais(2002) ise çalışmasında, kültürel sermaye ile birlikte cinsiyet faktörüne dikkat etmiştir. Kültürel sermayenin kız öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca, geleneksel cinsiyet rollerinin erkekler için kültürel katılımı engellerken, kız öğrenciler üzerinde okul başarısı anlamında cesaretlendirici ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu da belirtmiştir. Ancak bu çalışmada da belirtildiği gibi, sadece kültürel aktivitelere katılmak, kültürel sermayeyi anlamak açısından yeterli değildir. Kültürel sermayenin çok karışık parçaları bulunmaktadır.

Katsilis ve Robinson (1990) da yaptıkları çalışmada, eğitim sistemi tarafından aktarılan ve övülen bir kültürün toplumda baskın olan sınıfın kültürünü yansıttığını söylemektedirler. Kültürel birikime sahip olmak için öğrencinin bunu anlayacak birikime sahip olması ve bunu kodlayabilmesi gerekiyor. Okullar öğrenciye buna sahip olma ve kodlama yetisini içeren alt yapıyı vermemekte ama, çocuktan bu yetileri istemektedirler. Sonuç olarak, ailenin, kültürel sermayeye sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada, kültürel sermayeyi ölçebilmek için; öğrencilerin kültürel faaliyetlerden hangilerine hangi sıklıkla katıldıkları sorulmuştur. Bu aktiviteler arasında; tiyatro, konferans, müze ziyareti, resim sergisi vb bulunmaktadır. Kültürel sermaye; öğrencinin çeşitli yüksek kültür aktivitelerine katılımı ile ölçülmüştür. Ayrıca ailenin durumunu ortaya koyabilmek için; annenin mesleği, babanın mesleği, ana-baba eğitimleri ailenin geliri, ailenin şimdi ve geçmişte oturdukları yerler de sorulmuştur. Tüm bunların dışında öğrencinin hem şimdiki hem de daha önceki okul başarıları da sorulmuştur. Aileden getirilen bazı birikimler kültürel sermayeyi de yoğun olarak etkilemektedir.

Graaf ve Kraaykamp(2000)'ın yaptıkları çalışmada, ailenin kültürel sermayesinin çocuğun okul başarısına etkisine bakılmıştır. Kültürel sermayeyi ölçmek için, klasik müzik konserlerine gitme, resim sergileri ve kitap okuma alışkanlıkları baz olarak alınmıştır. Bourdieu(1980;2005:35-40)'ya göre böyle alışkanlıklar bir nesilden diğerine aktarılır. Yani; ailenin kültürel sermayesi, çocuklarına eğitimdeki kültürel kodları anlayabilmeleri

için sembolik güç sağlar. Ailenin yüksek kültür aktivitelerine katılımı ve okuma becerisi çocuğun okul başarısını pozitif olarak etkilemektedir.

Robinson(1984)'un analizine göre ise, sosyal ilişkilerin yeniden üretimi nesilden nesile aktarılmaktadır. Sınıf ilişkilerinin yeniden üretiminde eğitim etkilidir. Sınıflar yeniden üretim ile yasal hale gelir ve devam eder. Bu şekilde profesyonel ve meslek sınıfları da oluşmaktadır. Ayrıca iş yaşamında devam eden ya da nesilden nesile aktarılan bireysel ya da ailevi ilişkileri anlatır. Çocuklar, ailelerinin sınıf pozisyonlarını kullanırlar. Böylece daha iyi eğitim alırlar. Kapitalistler ve küçük burjuvalar, sahip olduklarını çocuklarına bırakırlar. Bu noktada eğitime ihtiyaç yoktur. Ancak, şirketin devamı ve yönetilmesi için eğitime gereksinim vardır.

Sermaye türlerinin daha rahat anlaşılabilmesi için, araştırmalarda kullanılan kriterlere bakılması gerekmektedir. Bu kriterlerden, çalışmada Türkiye'nin kendi dinamikleri de göz önünde bulundurularak yararlanıldı.

1.5.2. TOPLUMSAL YAPI VE KÜLTÜR

Bu çalışmada, Rokeach(1973:28)'dan hareketle; adalet değeri temel değer olarak ele alınmıştır. Sorumluluk, saygı ve dayanışma kavramları ile adalet değerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Sosyal sermaye kavramının tartışıldığı bölümde de, diğer sermaye türlerinin sosyal sermaye üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ayrıca değerler ile habitus –

dolayısıyla kültürel ve sosyal sermaye- kavramları arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. **Değerlerin bireylerin habitusunda yer aldığı ve sosyal sermaye aracılığı ile aktarıldığı düşünülmektedir.**

Bu bölümde ise, Goffman'ın "bölgeler" kavramından yararlanılarak, toplumsal yapı ve kültür kavramları açıklanmıştır. Ayrıca, bu tartışma Türkiye'nin kendine has dinamikleri (Kasapoğlu, 1999) de göz önüne alınarak yapıldı.

1.5.2.1. Modern Toplum Yapısı(Ön Bölge) ve Kültür (Arka Bölge)

Kültür hakkında literatür incelendiğinde, pek çok kültür tanımı ile karşılaşilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, kültür tanımlarına yer verilmekle birlikte, bu tanımların ortak noktalarından hareket edilerek, kültür kavramı üzerinde durulmuştur. Sonrasında da toplumsal yapı ve kültür ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Edles (2002:1-20) kültür kavramını, paylaşılan semboller sistemi ve aralarındaki örüntüler olarak tanımlamıştır. Giddens(2000) ise, bir toplumun üyelerinin ya da toplumdaki grupların yaşam biçimleri şeklinde kültür tanımı yapmaktadır. İnsanların giyinme şekilleri, evlilik gelenekleri, aile yaşamları, dinsel törenleri, boş zaman ve çalışma etkinlikleri kültür kavramı içerisinde ele alınmaktadır. Williams(1993:9) ise kültürü, zihninin etkin olarak geliştirilmesi olarak özetlemiştir. Genel olarak *insanın yarattıklarının bütünü* olarak kültür kavramını tanımlanması mümkün görünmektedir.

Ancak, Mukherjee(1998:40-49)'nin de belirttiği gibi, bugüne kadar yapılmış çok fazla kültür tanımı bulunmasına rağmen, *maddi ve maddi olmayan* özelliklerinin bir arada olması, gündelik yaşamın arkasında yatan gelenek, görenek ve değerlerin neler olduğunun bilinmesi ve dünyayı değerlendirmede bir çeşit *dünya görüşü* oluşturması bakımından bu tanımlar arasında benzerlikler ortaya konulabilir. Bu noktadan bakıldığında, insanlarda geçerli olan dünya görüşlerinin rastlantısal olarak oluşmayıp, kültür tarafından şekillendiğini de söylemek mümkün gözükmektedir. Bu şekillenme gruplar ve davranışlar aracılığı ile de süreklilik kazanmaktadır.

Kültür kavramının anlaşılabilmesi için, maddi ve manevi unsurlarının ayırımına gidilmesi gerekmektedir. İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler maddi kültüre, anlamlar değerler ve kurallar manevi kültüre örnek oluşturur. Maddi kültür, insanın doğa ile savaşında ürettiği araçlar, gereçler ve tüm teknik bilgilerdir.

Mukherjee(1998)'ye göre, günümüzde kültür, sosyolojinin en çok kullandığı kavramlardan birisi haline gelmiştir. Ancak, kültürün görelisi olarak daha yavaş değişmesi karşısında sosyologlar daha hızlı değişen sosyal yapı kavramını tercih etmektedirler. Aslında kavramsal düzlemde ayrılmakla birlikte, toplumsal gerçeklik düzleminde kültür ve toplum birbiriyle ilişkili ve etkileşim içindedir. Çünkü, hiçbir kültür, toplum olmadan varolamayacağı için, hiçbir toplum da kültürsüz olamaz. Kültür ve ürünleri, toplumun varlığını koruyan özelliklerken; sosyal süreçler, toplumu var olması için değiştiren öğelerdir.

Kültürün gücü aynen “yer çekimine” benzer. Buna karşılık sosyal süreçler, toplumda değişmeyi meydana getirebilmek için yerçekiminin karşısındaki güçlerdir. Yapı ve kültürün birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak, her zaman ahenkli bir birliktelik karşımıza çıkmamaktadır. Kasapoğlu(2004:14)’de belirttiği gibi; demir perdenin kalkmasıyla Doğu ve Batı Avrupa birleşmiş gibi görünse de kültürel farklılıklar ortadan kalkmamıştır. Kültürün tanım olarak, kendisini yenileme ve yeniden üretme kapasitesi bulunmadığından, kültürün aslında tarih olduğunu söylemek mümkündür.

Belirtildiği gibi (Mukherjee,1998) kültür kendi kendine değişme kapasitesine sahip değildir. Geçmişimiz, hafızamız ve dünya görüşlerimizin temeli kültürdür. Bu gerçekliğe toplumsal yapı eklemlendiğinde, konu artık tarih değil, güncel gerçekliğin alanı olan sosyolojiye taşınır. Böylelikle modern topluma gelinebilir.

Kültür ve yapı arasındaki bağlantı ve farklılıkları anlamakta Kasapoğlu(2004:16)’un örnekleri açıklayıcı olacaktır. Günümüzdeki birçok toplum, farklı kültürel ve kurumsal özelliklere sahip olmalarına rağmen, örneğin kapitalist veya devletçi toplum yapısında olmalarına rağmen, toplumların temel özellikleri sanayi toplumu olmalarıdır.

Yapı ve kültür bağlantısı, değişme göz önüne alınmadan incelenebilecek kavramlar değildir. İkili süreçlerin varlığını anlayabilmek için, araştırmaların

diyalektik yöntemle ele alınması gereği gündeme gelmiştir. Böylece belki de yaşanan zaman içerisindeki değişimler de dikkate alınabilecektir. Yapı ve kültür her zaman birbirini desteklememektedir. Örneğin, katılımcı demokrasi savunulurken, parlamentonun en düşük, ordunun ise en güvenilir kurum olarak görüldüğünü açıklamak ancak diyalektik ile mümkündür. Karşıtların Birliği ilkesi(Unity of Opposite), hem ‘kahraman’ hem de ‘uç kağıtçı’ kişilik ya da kimliklerin birlikte gözlenebilmesini anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Devlet/siyaset/ çete,mafya ilişkilerine adları karışmış kişilere “Türkiye sizinle gurur duyuyor” sloganının atılması ancak bu şekilde açıklanabilecektir. Kültür ürünleri ve sosyal süreçlerin bir arada etkileşim içinde olduklarının kabulü sosyolojik açıdan en uygun görünmektedir(Kasapoğlu, 1999).

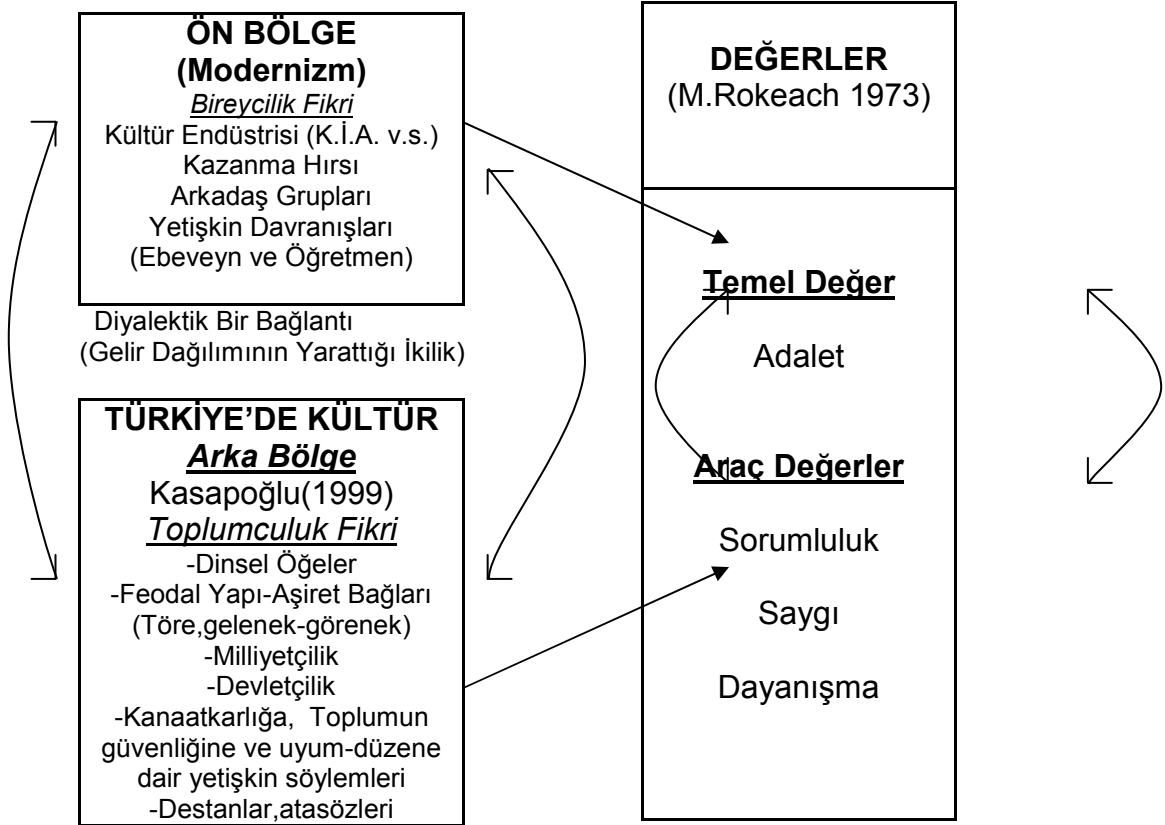
Yapı ve kültür birbiriyle bağlantılıdır. Birbirlerinden sürekli olarak etkilenirler. Buna örnek olarak Türklerin İslamiyet’i kabul ettikleri zaman, İslamiyet’in kendi göçebe yapılarına uymayan yönlerini kolaylıkla kabul etmemeleri gibi örnekler, toplumsal yapı ile kültürün birbirinden bağımsız olmalarını değil, aksine karşılıklı etkileşim içinde olduklarını gösterir. Eğer yapıdan bağımsız olsaydı, Türklerin İslamiyet’i kabul etmelerinden sonra toplumda tek bir resmi yada homojen İslam’ın yaşanması gerekirdi(Kasapoğlu,1999).Bu çalışmada *kapitalist yapı ile onun gerekli kıldığı “kültür” arasındaki çatışma* sorun edilmiştir.

Kongar(1994:71-72) da toplumsal yapı konusunda şöyle açıklamalar yapmıştır. Toplumsal yapıyı çeşitli biçimlerde düzenlenmiş olan *ilişkiler* ile

tanımlamıştır. Toplumsal yapı, kültüre göre daha günceldir. Kültür bu ilişkilerin arka planını oluşturmaktadır. Ayrıca bu yapıyı belirleyen iki temel çelişki olduğundan da bahsetmiştir. Birinci temel çelişki, insan-doğa çelişkisidir. Bu savaşım sırasında insan teknolojiyi yaratır. Ateş, balta, ok, tekerlek vb. Doğaya karşı savaşım veren insan, eninde sonunda teknolojiyi yaratacaktır. İkinci temel çelişki, insan-insan çelişkisidir. Doğayla savaşım sonunda teknolojiyi yaratan insan, mülkiyeti de beraberinde getirir. Böylece, teknolojiye sahip olanlar ile olmayanların çelişkisi başlamıştır. Her insan toplumu, bu iki temel çelişkinin görünümüne bağlı olan yapıları sergiler. İnsan-doğa çelişkisinin ürünü *teknolojidir*. İnsan-insan çelişkisinin sonunda ise, ideolojiler doğar. Bir toplum, teknolojisini kendi ürettiği ölçüde, kendi ideolojisini de kendi biçimlendirir. Bir başka deyişle, bir toplumun ideolojisi büyük ölçüde, o toplumda üretilen teknoloji tarafından yaratılır. Ancak, eğer toplum teknolojiyi üretemiyorsa, ideoloji de başka toplumlardan alınır ve toplum bu ideolojiyi benimseyemez ve çelişkiler oluşmaya başlar. Bu noktada anomi durumu ile karşılaşılır. Robert Merton(1949;1968) anomiyi “kültürel hedefler ve kurumsal araçlar arasındaki uyumsuzluk” olarak tanımlamaktadır. Kültür ile yapı arasındaki bu uyumsuzluk, Türkiye’de de açıkça göze çarpmaktadır.

Sosyal yapı ile kültür arasında bahsi geçen bağlantının , Goffman(1959)’ın “bölgeler” kavramı ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Goffman(1959)’da “The Presentation Self in Everyday Life (Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu)” adlı

eserinde bölgeler kavramından bahsetmiştir. Çalışmada buradan hareketle “bölgeler” kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.



Goffman(1959)'Ön-Arka bölge –Rokeach (1973) ve Kasapoğlu (1999)'dan uyarlanmıştır
Şekil 5: Toplumsal Yapı-Kültür bağlantısı

Goffman(1959)'a göre bölge; bir ölçüye kadar algıya karşı engellerle çevrili herhangi bir yer olarak tanımlanabilir. Bölgeler ne denli kapalı olduklarına ve algı karşısındaki engellerin hangi iletişim ortamlarında bulunduğuna göre farklılık gösterebilirler. Belli bir performansı referans noktası olarak alındığında, performansın sunulduğu yerden söz ederken “ön bölge” kavramı

vitriini ifade etmektedir. Kişilerin performanslarını gerçekleştirdikleri ortamdır. Arka bölge ise, seyircinin gözü önünde olmayan özel alanı ifade etmektedir.

Goffman (1959;2009:113-122)'a göre, vitrin bölgesinden yani ön bölgeden arka bölgeye geçişlerin seyircinin üyelerine kapalı olmasını ya da tüm arka bölgenin seyirciden gizli tutulmasını beklemek doğaldır. Vitrin bölgesiyle arka bölgeyi birbirinden ayıran çizgi, toplumda her yerde görülebilir. Tüm sınıflarda konutların dış yüzünde ön ve arka kısımları arasında bir ayırım yapma eğilimi mevcuttur. Ön taraf, genelde daha iyi dekore edilmiş, daha tamir görmüş ve düzgündür. Arka taraf ise pek etkileyici değildir.

Goffman'ın bahsettiği somut örnekler, ön ve arka bölge kavramlarını anlamada daha da açıklayıcı olacaktır.

Ortalama bir lord ve ailesi sıradan yaşamlarında misafir ağırladıkları zamanlara göre çok daha tutumlu yaşarlardı. Kutlamalar arasındaki süre boyunca, o zamanların tabiriyle “evi gözlerden saklar” ve sade yemeklerle idare ederlerdi. İyi saklanan bir sırdı bu (Goffman 2009:47-48).

Buna karşıt olarak bazı örnekler de söz konusudur. Bazı zenciler kendiliklerinden aşağı bir statünün simgelerini kabullenirler. Örneğin kadınlar için de benzer bir durum söz konusudur.

Güney eyaletlerindeki siyahların kimi zaman beyazlarla etkileşim sırasında sergileme zorunluluğu hissettikleri o cahil, miskin, umursamaz bir performansın nasıl belli değerleri öne çıkarabileceğine bir örnektir. Bu maskeli balonun modern bir versiyonu için şu alıntı uygun olacaktır. “Üniversiteli Amerikan kızlar, randevulaşmaya müsait erkeklerin yanındayken; zekalarını, becerilerini ve kararlılıklarını olduğundan daha az gösteriyorlar”(Goffman 2009:47-48).

Goffman'ın verdiği örnekler dışında, etrafa bakıldığında; konuya ilişkin pek çok örnek bulmak mümkündür. Örneğin, Osmanlı Dönemi boyunca kullanılan saraylarda da ön ve arka bölgeler rahatlıkla görülebilir. Osmanlı sarayları “harem ve selamlık” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Selamlık bölümü, göz önünde olan ve sarayın vitrinini oluşturan bölümdür. Gelen misafirler burada ağırlanır. Özellikle yurtdışından gelen devlet adamlarının ağırlandığı bölümler sarayın en görkemli odalarını oluşturur. Sarayın selamlık kısmı, ihtişamlıdır ve süslemelerle doludur. Bu bölümler, yurtdışından gelen pahalı malzemeler ile dekore edilmiştir. Oysa ki sarayın harem bölümü, gözden uzakta olduğu için, daha sade olarak döşenmiştir. Bu bölüm, misafirlere kapalı ve gözden uzakta yer alan bir bölümdür. Bu noktada da selamlık bölümünün ön bölgeyi, harem bölümünün de arka bölgeyi temsil ettiği düşünülebilir.

Bölgeler kavramını anlamada insanların “gizli tüketim” olarak değerlendirilebilecek alışkanlıkları da yararlı olacaktır. Bazı kişiler, göz önünde farklı kitap ve dergiler sergilerken, yatak odasında daha popüler dergiler bulundurmaktadır. Yatak odası gözden uzaktır ve popüler dergiler buralarda okunmaktadır.

Goffman(2009)'a göre bir başka örnek de, hindularda karşımıza çıkar. Göz önünde oldukları sürece tüm adetlere uyarlar, ama evlerine çekildiklerinde aynı derecede özenli değildirler.

Benzer durum doktorlar ve öğretmenlerde de gözlenmektedir. Doktorlar, kişisel hatalarını gizlemekte ve hasta yanında konuşmamayı tercih etmektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin yanında yaptıkları konuşmalar ile kendi aralarında yaptıkları konuşmalarda da farklılıklar olmaktadır.

Yukarıda verilen bu örneklerle genellikle *kişilerin, grupların ya da mesleklerin* ön ve arka bölgelerinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada ise, Goffman'ın kullandığı bu kavramdan farklı bir bakış açısı ile yararlanılmaya çalışılmıştır.

Kültür ve yapı kavramları ön bölge ve arka bölge kavramları aracılığı ile tartışılmıştır(Şekil:5). *Bu tartışmada; ön bölge olarak toplumsal yapı, arka bölge olarak, kültür ele alındı.* Bu suretle, Goffman'ın yaklaşımı esas alınmış olmakla beraber, Türkiye'nin kendine has dinamikleri dikkate alınarak tartışma yürütüldüğü için, farklı içeriklerle bu kavramlardan yararlanılmış bulunmaktadır.

Ön ve arka bölge kavramlarından sonra, Türkiye'de toplum yapısı ve Türkiye'de geçerli olan kültürün anlaşılması için, toplumun kendine has dinamikleri de kısaca incelenmiştir.

Ülgener(1981:66)'ya göre Türkiye'deki sosyo-ekonomik tutum ve değerler, Osmanlı geçmişinden süzülerek günümüze ulaşmış olanlardır. Bu değerler; kadercilik, kanaatkarlık, rekabetten kaçınma, mükemmel ve adil olduğu düşünülen bir ilahi düzen sürdürmek, yakın çevre dışındakilere karşı

güvensizlik, çalışmanın zorunluluk olarak görülmesi, günlük yaşamak, plan yapmamak, riskten ve kişisel girişimden kaçınmak.

Kongar(1994:42-44) ise, bugünün Türkiye'sini etkileyen Osmanlı'nın toplumsal yapısında bulunan çok önemli dört kültürel öge olduğundan bahsetmiştir. Temel öğelerden birincisi, bütün topluma İslam kültürünün egemen olmasıdır. Bu kültür, kendinden önceki bütün birikimden etkilenmiştir. Eski Yunan, Mısır, Musevi ve Hristiyan kültürleri, çeşitli uygarlıkların beşiği olan Akdeniz hep o dönemin en mükemmel bireşimini simgeleyen Müslümanlık içinde erimişlerdi. Türk ögesini de içine alan İslam, Orta Asya ve Anadolu'ya ek olarak Bizans'tan da etkilenmiştir. Osmanlı imparatorluğunun tekil niteliğini belirleyen İslam, aslında pek çok kültürü barındırmaktadır.

Kongar(1994)'e göre, Osmanlı'nın ikinci kültürel niteliği, seçkinlerle halk arasında görülen ünlü kültür ikiliğiydi. Bir yanda divan şiirleri bir yanda halk ozanları, bu ikiliğin en güzel simgesidir. Aslında bu ikilik, salt bir üst yapı niteliği olmaktan çok daha temeldeki nedenlere dayanıyordu.

Osmanlı'nın üçüncü niteliği, belli bir tarihten sonra manevi kültür öğelerini dışarıdan almaya başlamış olmasıydı. Aslında her toplum etkilenir ama, Osmanlı'da toprak genişlemesi durduktan sonra artık siyasal çözüm önerilerini tümüyle dışarıdan ithal etmeye başlamıştır. *Hürriyet gibi, eşitlik gibi* kavramlar halkın içinden değil, Batı'dan alınan kavramlar olduğundan, bu kavramlar halk tarafından sindirilmemiştir.

Osmanlı kültürünün dördüncü bir özelliği, hem suçlamaların hem çözümlerin maddi kültür yerine manevi kültür alanına yöneltmiş olmasıdır. Oysa, Osmanlı'nın çöküş nedeni, belirleyici olarak maddi kültür alanında yatar. Bir başka deyişle, Osmanlı ekonomik nedenlerle, teknolojisini geliştirmede, dış ülkelerin pazarı olmaktan kurtulamadığı için çökmüştür (Kongar 1994)

Kongar'a göre(1994:52)topluma biçim veren güç, eğitim, sanat, edebiyat, felsefe değil, *teknolojidir*. Bunalım doğuran ise, maddi kültürle manevi kültür arasındaki uyumsuzluktur. Bu uyumsuzluk, insanların yaşamlarında hemen ortaya çıkmaktadır. Kültür ve yapı arasında yaşanan bu çelişki, kendini ilişkilerde de hissettirmektedir. Türkiye toplumunun yapısı ve kültürü birbirini destekler nitelikte bulunmamaktadır. Türkiye'nin toplumsal yapısı, pazar ekonomisinin beklentileri ile şekillenirken, Türkiye'nin kültürü daha çok İslam kültürü, Milliyetçilik, töre bağlamında şekillenmektedir(Şekil:5).

Mukherjee(1998; akt.Kasapoğlu 2005:13-14)'nin de belirttiği gibi; İnsanların dünya görüşü, rastlantısal olmayıp, kültür tarafından belirlenmektedir. Aynı kültürde yaşayanlar, ortak dünya görüşünü paylaşabilmektedirler. Kültür ürünleri bu noktada önem kazanmaktadır. Toplumu var eden kültür ürünleri, aslında eklemlenmiş bölümler halinde işleyerek, belirli bir zamanda sosyal yapıyı tanımlayacak güce erişebilir. Bu anlamda yapı-kültür arasındaki bağlantıyı görmemiz mümkün olabilmektedir. Ancak daha önceden de bahsedildiği gibi kimi hallerde kültür ve yapı arasında bazı çatışmalar

gündeme gelebilmektedir. Günümüzde kapitalist sistemin gerektirdikleri ile kültür arasında bazı uyuşmazlıklar yaşanmaktadır. Kapitalist toplum yapısı bize bireyci özellikleri, yani kendinden başka kimseyi düşünmemeyi, rekabet duygusunu aşılamaktadır. Kişiler ön bölgelerinde kapitalist sisteme uyarak bu mantıkta yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Şekil:5’de de belirtildiği gibi, kültürden gelen bazı söylemler ile bu uyuşmamaktadır.

Williams(1993:184)’ın da belirttiği gibi birçok özelliğiyle **kültür, aslında yeniden üretim tarzıdır**. Eğitim ve gelenek gibi kültürel öğeler, etkili bir *yeniden üretim* mekanizmalarıdır.

Fukuyama(1998)’e göre; sosyal sermaye; tarihsel alışkanlıklar, gelenek veya din gibi kültürel mekanizmalar aracılığıyla **yaratıldığı ve iletildiği için**, bu noktada kültürün önemi ile tekrar karşılaşılmaktadır. Kültürün yeniden üretim mekanizması noktasında da *güven* kavramı önemli hale gelmektedir. Bireyler sosyal ilişkilerine güvendikleri için, değerler yeniden üretilebilmektedir. Güven duygusu olmadan, toplumlar ortaya çıkamamaktadır. Sosyal sermaye kavramı da, bir toplumda veya onun bazı bölümlerinde güven duygusunun hakim olmasından ileri gelen bir yetidir. Sosyal sermaye, ulus gibi en geniş grupların yanı sıra, aile gibi en küçük ve temel sosyal grupların ve bu iki uç arasındaki tüm diğer grupların içine gömülmüştür. Fukuyama(1998:36-38)’e göre, sosyal sermayenin edinilmesi bir topluluğun ahlaki normlarının alışkanlık haline gelmesini, sadakat, dürüstlük gibi erdemlerin kazanılmasını ve bireylerin birbirlerine bağımlılığını

sağlar. Ancak, toplumda geçerli hangi ahlaki değer varsa, aktarım bu doğrultuda olmaktadır. Bu sebeple sadece sosyal sermayenin varlığı, tüm değerlerin doğru bir şekilde yaşandığının garantisini vermemektedir. Ancak sosyal sermayenin oluşabilmesi için, bireysel değil sosyal değerlerin oluşması noktasında bireyler arası bir paylaşımın olması gerekmektedir. Sosyal sermaye vasıtası ile kişiler sosyalleşebilmekte; toplumun kültüründe olan değerleri alabilmekte ve aktarabilmektedir.

1.5.2.2. Yapı-Kültürün Birey Üzerindeki Etkisi

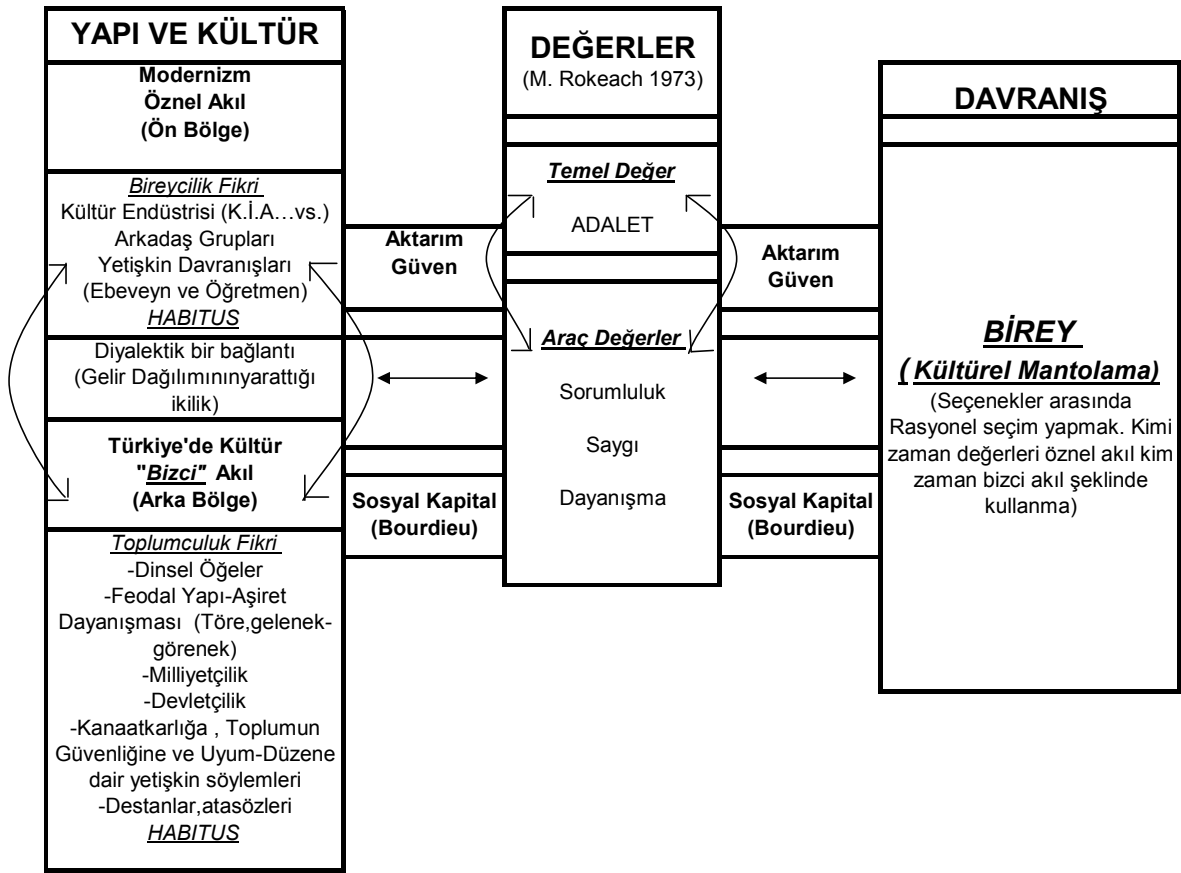
Aydınlanma düşüncesinin temelinde kişilerin kendi akılları ile düşünebilme becerilerinin yattığından bahsedilmişti. Ancak, serbest piyasa ekonomisi sebebiyle, aklın araç haline gelmesi doğal olarak bütün hayatımıza sıçramıştır. Horkheimer ve Adorno(1967:2004)'nın bahsettiği gibi; akıl araç haline dönüşmüşse, aklın ürünü olan tüm değerler, araç haline dönüşmüştür. Değerlerin araç haline dönüşmesi kişilerin tutum ve davranışlarına da büyük ölçüde yansımıştır. Böylelikle insan davranışlarının ortaya konulduğu ortamlar yani insan ilişkileri içinde de araçsallaşma gündeme gelmektedir. Pazar ekonomisinin egemen olduğu modern toplum yapısının bireylerden doğal olarak bazı beklentileri bulunmaktadır. Bu ortam, birlik ve bütünlük yerine başının çaresine bakmayı ve aynı zamanda da rekabeti pekiştirmektedir. Kişiler ayakta kalabilmek için, bu koşullara uygun davranışlar geliştirmektedirler.

Ayrıca modernliğin ortaya çıkışı, herhangi bir yüz yüze etkileşim durumundan konum olarak uzak kişiler arasındaki ilişkileri de geliştirmiştir. Özellikle modern kurumların doğası, soyut sistemlerdeki güven düzeneklerine ve uzman sistemlere duyulan güven duygusuna bağlıdır. Bu sebeple çoğu zaman gerçek kişilerle ilişkiler yok denecek kadar az hale gelmektedir. Kişilere duyulan güvenin kurulan ilişkilerle bağlantısı bulunmamaktadır(Giddens 2004).

Modern dönemin önemli özelliklerinden birisi de, uzmanlaşmadır. Uzmanlaşma, bir anlamda insanın organik bağlar kurduğu alanlardan koparak tek boyutlu bir etkinlik sürecine girmesi işlevini görmekte, kendi uzmanlık alanları ile diğer alanlar arasındaki bağları koparması nedeniyle, gelişmenin öteki boyutlarının göz ardı edilmesine neden olmakta ve böylelikle de bireyi **sorunlar ve yaşamın bütünselliği karşısında ilgisiz ve aciz** bırakmaktadır.

Tıpkı Mills(2000)'in de bahsettiği gibi, tarihin günümüzde biçimlenme hızının çok artması sebebiyle, insanın kendince üstün tuttuğu değerlere göre kendini değiştirmesine, bu yeni değerlere denk bir kişilik kazanmasına olanak kalmamış bulunmaktadır. Ayrıca bu hızlı değişim süreci içinde bireyin hangi değeri üstün tutacağı ve ne gibi değerlere bağlanması gerektiğini anlaması da güçleşmektedir. Böyle bir durumda kalan kişi, kendi özdenliğini korumak için moral duyarlılığını yitirmekte ve kendi özel yaşamının dışındakiler ile ilgilenmemeyi tek çıkar yol saymaktadır.

Yapılan bu açıklamalarda da bahsedildiği gibi, bireyleşmenin ağırlığı yoğun olarak hissedilmektedir. Modern toplum yapısının bireylerden beklentisi de bu yöndedir. Bu durumda da karşımıza daha çok “**öznel aklın hakim**” olduğu değerler çıkmaktadır.



Not: Şemada yer alan altı çizili kavramlar, konuya uygun olarak literatürden uyarlanmıştır.

Horkheimer-Adorno(Özne-Nesnel Akıl)
 Goffman(Ön bölge arka bölge),
 Bourdieu(Sosyal kapital ve değerlerin aktarımı-habitus),
 Rokeach (Değerlerin sıralanması)
 Kasapoğlu (Gaza Kültürü) kavramları alınarak, uyarlanmıştır.
Şekil 6: Toplumsal Yapı-Kültür Bağlantısının Birey Üzerindeki Etkisi

Frankfurt Okulu kavramlarından aklın iki çeşidi olan “öznel ve nesnel akıl” kavramları, Türkiye’de yaşanan durumu karşılamamaktadır. Esmer(1991:51)’in değerler araştırmasından çıkan sonuçta bu durumu desteklemektedir. Türkiye’de insanların başkalarına güvenmedikleri anlaşılmaktadır. “Türkiye Değerler Araştırması” bize Türk insanının ne geleneksel, ne sanayi ne de sanayi ötesi toplum kalıplarına tam olarak oturduğunu göstermektedir. Bu araştırmadaki bulgular, Türk toplumunda Osmanlı’dan süzülüp gelen izlere de rastlandığına işaret etmektedir. Bu sebeple, aidiyeti anlatan bir kavram olduğu düşünülen **“Bizci akıl”** kavramı, çalışma içinde kültürle ilgili bölümün açıklanmasında analitik amaçlı kullanılmak üzere türetilmiştir. Bu kavram Töre-gelenek-görenek, islami değerler ve milliyetçilik fikrinin doğurduğu dinamiklerin anlaşılmasında oldukça yardımcı oldu. Bahsi geçen ögeler, bizci akıl fikrini doğurmaktadır. Bu sebeple, bizden saydığımız kişilere gösterdiğimiz tepkiler, başkalarına gösterilmemektedir.

Toplumsal yapı, modernizmin özelliklerinden etkilendiği ve büyük bir çoğunlukla kültür endüstrisine maruz kaldığı için, öznel aklın isteklerine boyun eğmiş durumdadır. Her ne kadar içinde yaşanılan toplumsal yapı ve kültür, insan davranışı üzerinde etkili olsa da, kişilik ve benlik de toplumdan aldığı etkileri davranışa yansıtmaktadır. Kişiliğimiz, yapı ve kültürden etkilenmekte ve sıkışma yaşamaktadır. Kişilik tanımlarına genel olarak bakıldığında, kişinin bütünlüğünü meydana getiren bünyevi, fikri, sosyal ve moral değerlerin bir sentezi olarak tanımlandığı görülmektedir(Gökçe;1991).

Benlik kavramı ise, kişinin kendi kendisini bilinçli olarak nasıl tanımladığını ve değerlendirdiğini gösteren bir kavramdır. Benlik kavramının oluşumu ve değişiminde en önemli etmen, kişinin başkalarının kendisine ilişkin algı ve değerlendirmelerinin bilincinde olması ve kendisini “başkalarının” aynasından görebilmesidir. Bu nedenle insanların “aynada” gördükleri kişilikleri başkalarının kendileri ile ilgili davranışları olduğu kadar, kişilerin bu davranışları yorumlamasından da etkilenir. Böyle bir tanımda da karşımıza yine kültürel değerler çıkmaktadır(Hortaçsu,1991). Öğrencilerin kendi davranışları ile ilgili algılarında da kültürel değerlerin etkisi görülmektedir. Bu noktada Kasapoğlu(2005)’de belirttiği, “Yapı-kültür ve birey, karşılıklı bir ilişki ve bütünsellik içindedir.” Değerlendirilmesi son derece anlamlı görünmektedir.

Sennett(2002)’de de toplumsal yapının en çok kafa karıştıran etkisi, karakter üzerinde ortaya çıkar. Karakter, bir insanın diğerleriyle olan ilişkilerinde ve kendi istekleri üzerine yerleştirdiği etik değerlerdir. Bir insanın karakteri, onun dünya ile olan ilişkilerine bağlıdır. Ayrıca karakter, insanın özellikle uzun vadeli duygusal tecrübeleri üzerinde odaklanır. Karakter, hem bizim kendimizde hem de başkalarının bizde önemseydiği kişisel vasıflarımızdır(Kasapoğlu, 2005:23).

C.W.Mills (2000)’in belirttiği gibi, bireysel sorunlar, aynı zamanda toplumsal sorunlardır. Diğer bir deyişle, bireysel seviyede yaşanan bir sorunun, kişinin

içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel yapıdan ayrı düşünülmesi mümkün değildir.

1.5.3. TEMEL SAYILTILAR

- Aydınlanma düşüncesinin temeli, dini dogmaların yerini, akıl kavramının almasıdır(Touraine 2002).
- Modern dönemde diyalektik bir şekilde akıl, içeriğin gerçekleşmesi olarak değil, formun gerçekleşmesi olarak kullanılmaktadır. Aklın bu şekilde kullanımı, aklın araç haline dönüşmesine neden olmaktadır(Horkheimer 1967).
- Öznel akıl, olumsuz anlamıyla “ben merkezli, bireyci, pragmatist bir kavrayışı etkinliklere egemen kılması nedeniyle, genel insan kavramı altında dile getirileni, insansal olanı gerçekleştirmez. Öznel akıl egemen olduğunda, kişisel çıkar üstün gelir; nesnel akıl ilkeleri olan, eşitlik, özgürlük, hoşgörü vb. ilkeler entelektüel temel ve haklılığını kaybeder (Horkheimer 1967;2002:69). Değerler, hem duyguların hem de aklın bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak akıl, öznelleşince/araçsallaşınca, *aklın ürünü olan değerler de öznelleşmekte yani, araçsallaşmaktadır.*

- Bu çalışmada adalet temel değer olarak kabul edilmiştir. Adalet temel değerinin anlaşılması için, sorumluluk, saygı ve dayanışma araç değerlerinden yararlanıldı(Rokeach 1976).
- Değerler, insan ilişkileri ve ilişkiler sonucunda oluşan sosyal sermaye vasıtası ile kurulur. Araçsallaşan değerler, toplumların birikimini yani habitus'unu oluşturmaktadır. Oluşan habitus, aynı şekilde diğer nesillere sosyal sermaye vasıtası ile aktarılarak sürdürülmektedir(Bourdieu 1980).
- Değerler, yaşanılan sosyal ilişkilerin içeriğine bağlı olarak değişse de, tüm değerlere "Temel İnsan Hakları" bağlamında bakılması gerekmektedir(Kuçuradi 1998, Mercier 1996).
- Sosyal sermayeyi anlayabilmek için, kültürel ve ekonomik sermayenin etkilerine bakmak gerekir(Bourdieu 1986).
- Demografik zellikler ve kültürel etkinlikler davranışlar üzerinde doğrudan bir etkiye değil, dolaylı etkiye sahiptir. Tüm bu faktörler, sosyal sermayeyi yakından etkilemektedir(Bourdieu 1986).
- Toplum ve kültür, birbiriyle karşılıklı etkileşerek değişirler(Mukherjee 1998).

- Toplumsal yapı ve kültür karşılıklı ilişki içindedir. Bireyin karakteri bu durumdan etkilenir(Kasapoğlu ve Ecevit 2004).
- Goffman'(1959)ın ön bölge ve arka bölge kavramları yapı ve kültür kavramlarına karşılık gelmektedir. Ön bölge (Toplumsal yapı), arka bölge(kültür) olarak ele alındı.
- Bireyin değer algılamalarını ve sosyal sermayesini ortaya çıkartabilmek için, disiplinler arası bir çalışma ve bireylerin uzun vadeli gözlenerek derinlemesine mülakat yapılması gerekir.
- Bugünün anlaşılabilmesi için, düne bakılması gerekir. Bugünün davranışları dünün etkisindedir(Dilthey 1860;1999).

1.6. YÖNTEM

1.6.1. Araştırmanın Tipi ve Tekniği

Araştırma, çalışma amacı itibariyle betimsel (descriptive) bir alan çalışmasıdır.

Sosyal olay ve olguların, karşılıklı ilişkiler içinde “bütünsellikleri”, “değişme” ve “çelişmeleri” ile diyalektik bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışmada da bütünselliği yakalamak için ilişkiler ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplumun yapısında meydana gelen dönüşüm,

değerleri derinden etkilemiştir. Bu anlamda, yapı, kültür ve birey arasındaki ilişkiler göz ardı edilerek değerlerin anlaşılması söz konusu değildir.

Bourdieu(1984;1988), makro düzeyde toplumun çözümlemesini yapmakla ve deneysel ve niceliksel verilerden geniş ölçüde faydalanmakla birlikte, kendisini bilimsel bir modele dayalı, tarafsız ve tamamen tanımlayıcı olarak sunan bir toplumbilimine karşı çok eleştirel bakmaktadır. Nesnellik ve öznellik ayrımını reddederken, toplumbilimcilerin her zaman araştırmalarını, kendi durumlarının etkileri konusunda ve özellikle de kendi içselleştirilmiş yapıları ile ilgili bilinçli bir dikkatle yapmaları demek olan düşünümsel (reflexive) toplumbiliminin önemi üzerinde ısrarlıdır.

Bu çalışmada da bu eleştiriler göz önüne alınarak araştırma yapılmıştır. Öncelikle bu çalışmada çalışma grubu genişletilerek anket yapılması düşünülmüş ise de, geçerlilik ve güvenilirlik denemelerinde bunun pek uygun/başarılı olmadığı görülmüştür. Özellikle değerlerle ilgili sorularda çok farklı algılamalar söz konusu olduğu gibi, kişilerin ilişkilerini anlamak ve bu bağlamda değerlendirmeleri alabilmek için, nitel araştırma tekniği daha uygun bulunmuştur. Nitel araştırma, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu araştırmada da aktörlerin bakış açısı ve içerisinde yer aldıkları koşullar önem taşıdığı için bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu sebeple bu çalışmada, derinlemesine mülakat tekniği ile birlikte uzun süren gözlemlere de yer verildi. Ayrıca çalışma grubunda yer alan

öğrencilerle etkileşimi olan yetişkinler-veli, öğretmen, idareci, rehberlik vb- ve akranlarına da sorular soruldu. Bu sayede çalışma grubunda yer alan öğrencilerin algıları ve davranışları ayrıntılı olarak incelendi. Derinlemesine mülakat tekniği sayesinde, çalışma grubunda yer alan kişilerin sorularla ilgili yanlış anlama ihtimali de olabildiğince aza indirildi. Görüşme esnasında cevap alınamayan ya da farklı anlaşıldığı düşünülen sorular başka somut örneklerle tekrar soruldu. Ayrıca sorular oluşturulurken, daha önce yapılan çalışmalarda yer alan sorular, Türkiye'nin yapısına ve kültürüne uyarlandı.

Yıldırım(2006)'da belirttiği gibi, nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: “Çevreyle ilgili veri”, “ süreçle ilgili veri”, “algılara ilişkin veri”. Bu çalışmada da bu düşüncelerden hareket edilerek veriler toplanılmıştır. Çevreyle ilgili veriler; araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür veriler, sürece ve algılara ilişkin verilere temel oluşturur ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Bu düşünceden hareketle öncelikle bulgular bölümünde araştırma yapılan ortam betimlenmeye çalışılmıştır. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Bu noktada da, araştırma süreci betimlenmiştir. Algılara ilişkin veriler ise, araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir. Bu noktada da görüşme sonuçları tartışılmıştır.

Çalışmada veriler, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan görüşme, yazılı dokümanların incelenmesi ve gözlem dikkate alınarak verilmiştir. Görüşmede kullanılan temel yöntem iletişimdir. Günlük yaşamda kullandığımız en yaygın

iletişim süreci olan “konuşma” ile veri toplamaya çalışıldı. Araştırmacı, araştırma yapılan alanda uzun senelerdir ğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu sebeple ortamla ilgili gözlem sonuçlarından da büyük ölçüde faydalanılmıştır. Görüşme esnasında ğrenci ve öğretmenler tedirgin olmadıkça, görüşme notları anında form üzerine işlenmiştir. Ancak tedirginliğın olduğu hallerde daha az not alınmış, kalan bilgiler görüşme sonrasında formun uygun yerlerine kaydedilmış ve bilgisayara geirilmıştir. Görüşmenin seyrine ve öğrencilerin durumuna bağlı olarak, bazen ilave sorular sorulmuş, bazen de öğrencinin verdiği yanıtlar sayesinde tekrarlanması durumunda kalınan sorular ayıklanmıştır.

Araştırmanın önem ve sınırlılıklarında da bahsedildiği gibi, literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; davranışın altında yatan nedenler ile davranış arasında doğrudan bir bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada ise, davranışı doğrudan etkileyen etmenler üzerinde değil, davranışı dolaylı olarak etkileyen faktörler üzerinde yoğunlaşılmıştır. Çünkü davranışı doğrudan etkileyen faktörlerin hiçbirisi anlamlı bir oranda davranışın nedenini açıklayamamaktadır. Bu sebeple daha önceden araştırılan bu faktörlerin- demografik faktörler, cinsiyet, ekonomik faktörleri v.s.-dolaylı etkileri, sosyal sermaye kavramı ile aılanmaya çalışılmıştır. Dolaylı faktörlerin ortaya konulmasında da, uzun süreli bir gözleme ihtiyaç duyulmaktadır.

Nitel araştırmada araştırmacı, bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri,

toplanan verilerin analizinde kullanan kiřidir(Yıldırım 2006:96). Bu anlamda bu çalıřmada alanın yakından tanınması bir avantaj olarak dūřūnūlmektedir. Bizzat ortamda gōzlem yapan ve aynı zamanda arařtırılan okulda ōğretmenlik yapan bir arařtırmacının o ortamda bulunan bireyleri etkilememesi mōmkūn deēildir. Ayrıca bu kadar uzun sūre aynı ortamda çalıřan arařtırmacının da yanlılıkları olacaktır. Bu ōznelliēin gerektirdiēi sorumluluēu ōnceden kabul ederek, açık bir biçimde bulguları ortaya koymanın ōnemli ve gerekli olduēu dūřūnūlmektedir. Bu sebeple okulda çalıřan bir ōğretmen olarak bu çalıřmayı yapmanın hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır.

Nitel arařtırmada toplanan verilerin būtūncūl olması temel ilkelerden biridir. Bu nedenle, nitel arařtırma, problemleri oluřturan deēiřkenleri birbirinden baēımsız olarak incelemek yerine, bu deēiřkenlerin birlikteliēini ōn plana çıkarmaya çalıřtı. Őrneēin, bireylerin davranıřlarını doēal ortamdan baēımsız olarak incelemek būtūncūl yaklařıma ters dūřer. ūnkū evre ile ilgili ōzellikler bu davranıřlara etki eden ōnemli etkenler olarak gōrūlūr. Bu sebeple ōērenciler doēal davranıřları içerisinde incelenmeye çalıřılmıřtır.

Nitel araştırmada en ōnemli amaçlardan biri, araştırmaya dahil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır(Yıldırım 2006:97). Bu çalışmada, aktōrlerin dış dūnyayı nasıl algıladıkları ve nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla onlarla konuşuldu ve onların davranış ve tutumları gōrūřme dışında da gōzlemlendi. Aktōrlerin içinde bulundukları evre içerisinde nasıl davrandıkları, kendilerinin ve diēer bireylerin

davranışlarını nasıl yorumladıkları ve bunların nedenlerini anlayabilmek için, araştırmacı mümkün olduğu kadar araştırmaya dahil edilen bireylere yakın olmuş, aynı ortamları paylaşmıştır. Araştırılan ortam içerisinde bulunduğu için, görüşülen kişilerin bakış açıları rahatlıkla ortaya koyabildiği düşünülmektedir.

Yapılan görüşmelerde elde edilen betimsel veriler daha sonra yapılan analizler için temel oluşturmuştur. Bu anlamda görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar ile de desteklenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada da diğer nitel çalışmalarda olduğu gibi araştırmanın kavramsal ve yöntemsel yapısı süreç içerisinde değişikliklere uğramıştır. Araştırmanın yönü ve sorular değişmiştir. Bu durum tüm nitel araştırmalarda beklenen bir durumdur. Sosyal olguları ya da olayları inceleyen bir araştırmacının, önceden karşısına çıkabilecek tüm olasılıkları bilmesi olanaksızdır. Bu nedenle, araştırma desenini baştan en ince ayrıntılarına kadar planlaması mümkün değildir. Önüne çıkan koşullar neticesinde araştırmanın seyri değişebilmektedir. Esnek yaklaşım, nitel araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni verilere ve durumlara bağlı olarak, araştırmanın çeşitli boyutlarının yeniden biçimlenebileceğine ilişkindir. Yani, araştırmanın yönü gerektiği zaman değişebilir, yeni veri toplama araçları geliştirebilir, varolan veri toplama araçları ortaya çıkan yeni durumlara göre yeniden biçimlenebilir, araştırma örneklemini daraltılabilir ya da genişletilebilir düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bu çalışma süresince Milliyet Gazetesi yazarlarından Fikret Bila ile eğitim konusunda röportaj yapılmış bu röportajdan 4 Nisan 2009 tarihinde “Türkiye’de Genç Olmak” panelinde Prof Dr. Mehmet Gürkaynak, Nasuh Mahruki, Dr. Göksel Bayam’ın düşüncelerinden, 13-14 Mart 2009 tarihinde Muhalefet başlıklı konferansta “Medya ve Eleştirisi” oturumundaki fikirlerden yararlanılmıştır.

1.6.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, araştırmanın yapıldığı özel okuldur. Araştırmanın örnekleme ise, başarı kriterine göre seçilen 42 öğrenci, 20 veli ve 30 öğretmendir.

1.6.2.1 Araştırma Yapılan Okulun Bazı Özellikleri

Bu araştırma, Ankara’da bulunan özel bir okulda gerçekleştirilmiştir.

Okul, oldukça geniş bir arazi üzerinde yer almaktadır. Arazinin bu oranda geniş olması, öğrencilere pek çok imkan sağlamaktadır. Okulun lise kısmında ise, 500’ü aşkın öğrenci vardır. Okul kütüphanesinde 10.000’in üzerinde kitap, süreli yayın ve ansiklopedi bulunmaktadır.

Okulun lise kısmında; öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayelerini arttırabilmek adına pek çok etkinlik düzenlenmektedir. Örnek verilmesi gerekirse, yapılan yıllık programa ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu düşünülen uzman kişiler çağırılarak, öğrenciler bilgilendirilmektedir. Örnek olarak, 1999 Marmara depreminden sonra Nasuh Mahruki davet edilerek, afet konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Prof. Dr. Ünal Yarımağan

değişen ÖSS hakkında öğrencilere bilgiler vermiştir. Her yıl düzenli olarak lise öğrencilerine üniversitelerle ilgili gezi ve tanıtıcı programlar yapılmaktadır. Öğrenciler, konferanslar aracılığı ile yurtiçi ve yurtdışında pek çok etkinliğe katılma fırsatı bulabilmektedirler. Ünlü yazarlar öğrenciler ile tanıştırılmaktadır.

Tüm bunların dışında okulda bulunan Kültür Merkezi'nde yoğun olarak etkinlikler yapılmaktadır. Resim sergileri, törenler, yıl sonu İngilizce, Türkçe tiyatrolar, müzik gecesi, şiir dinletisi v.s.

1.6.2.2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırma başarı ölçütüne göre seçilen 42 öğrenci, veliler ve öğretmenleriyle yapılmıştır. Örneklem, Lise I. sınıf ve hazırlık sınıflarında bulunan öğrencilerden seçildi. Burada amaç, araştırma devam ederken, ilerleyen senelerde de öğrencileri gözleyebilme imkanının olmasıdır. Ayrıca araştırmacı, görüşmeler devam ederken, bu gruptaki öğrencilerin derslerine girmemiştir. Sonraki senelerde ders öğretmeni olarak öğrencilerle karşılaşmıştır. Bu anlamda görüşmeler olabildiğince nesnel koşullarda yapılmaya çalışılmıştır.

a) Görüşme yapılan öğrenci grubu: Bu grup 29 kişi Lise I. sınıf öğrencisi, 13 kişi hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşmuştur. 18 kız öğrenci ve 24 erkek öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrenciler okul ortalamalarına göre PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) servisi tarafından seçilmiştir. Öğrenciler ile görüşülürken, not

ortalamalarından bahsedilmemiş, rasgele bir seçim yapıldığı söylenmiştir. Öğrencilerin herbiri ile ayrı ayrı yaklaşık 2 saat süren mülakat yapılmıştır. Görüşme süresinin uzunluğu bir dezavantaj olmamış, bu süre sohbet ve güven ortamının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin fikirlerinin alınması tahmin edilenden çok daha zor olmuştur. Bu nedenle, onların hayatları ile ilgili örneklerden yola çıkılarak görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciler teneffüslerde de gözlenerek, görüşme sonuçları ile öğrencilerin davranışları arasındaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

b) Görüşme yapılan öğretmen grubu: Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllü olan öğretmenlerle uygun saatlerde görüşmeler ayarlanarak bire bir yaklaşık birer saat süren mülakatlar yapılmıştır. Bu çalışmada istekli olmayan öğretmenlerle görüşülemediği için tüm öğretmenlerin görüşlerinin alınması mümkün olamamıştır. Lise 1 ve hazırlık sınıfı öğretmenlerinin %85'inden fazla bir kısmına görüşme forumu uygulanabildiğinden, bu oranın araştırma açısından yeterli olduğu düşünülmektedir. Çeşitli branşlardan 30 öğretmenle görüşülmüştür. Bu mülakatlar esnasında öğretmenlerin girdikleri sınıflarla ilgili olarak çizelge çıkartılmıştır. Böylelikle öğrenci bazında fikir almak mümkün olabilmıştır. Bu sayede hem öğrencinin düşünce ve algıları hem de öğretmen bakış açısından öğrenci durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

c) Görüşme Yapılan Veli Grubu: Öğretmen ve öğrencilerle ayrıntılı bir şekilde görüşülmesine rağmen, veliler ile bu şekilde ayrıntılı bir görüşme imkanı bulunamamıştır. Ancak, veli toplantıları ve haftalık öğretmen-veli görüşmeleri esnasında velilerden bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca sadece görüşme yapılan öğrencilerin değil, diğer velilerin de görüşleri bu çalışmada durumu ayrıntılı betimlemek açısından faydalı olacağı düşünülerek aktarılmaya çalışılmıştır.

Kuçuradi (1998:63)'e göre bir kişinin eylemini, bir kararını veya bir tutumunu doğru değerlendirebilmek, o kişinin çeşitli hayat durumlarında nasıl davrandığını, nasıl karar aldığını, neler yaptığını görmüş olmayı; gözleri uyanık bir şekilde uzun zaman onun üzerine tutmuş olmayı gerektirir. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin değerlendirmelerini tam anlamıyla anlayabilmek için, PDR, Md. Yard. ve derslerine giren öğretmenlerin çoğu ve öğrenci velileri ile görüşülmüştür. Öğrencilerin ortaokuldaki yıllıkları taranarak, öğrenciler hakkında daha ayrıntılı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Rokeach (1973)'a göre ilgi, bir değerın tezahürüdür. Bu nedenle görüşme soruları içinde öğrencilerin ilgilerine ilişkin sorular da bulunmaktadır. Bu sayede kültürel sermayeye ilişkin veriler konusunda daha ayrıntılı bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca veli ve öğretmenlere de benzer sorular sorularak, karşılaştırma imkanı sağlanmıştır.

Nitel bir çalışma yapıldığı için öğrencilere, öğretmenlere ve velilere ulaşmak oldukça uzun bir zaman almıştır. Ayrıca araştırma tez raporunu yazana kadar

devam etmiş ve toplanan tüm veriler çalışmaya eklenmiştir. Araştırmanın derinlemesine gözlem kısmı, Nisan 2006'da başlayarak Mayıs 2007'de tamamlanmıştır. Bu süre zarfında öğrencilerde meydana gelen davranış değişiklikleri de gözlemlenerek çalışmaya aktarılmıştır. Bu sayede sadece öğrencilerin söylemleri ile yetinilmemiş, öğrencilerin söylemleri ile davranışları arasındaki uyumsuzluklar da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.6.3. Veri Setinin Tasarımlanması, Sınırlılıkları ve Karşılaşılan Sıkıntılar

1.6.3.1. Veri Setinin Tasarımlanması

Bu çalışmada verilerin sunum biçimi üzerinde oldukça ayrıntılı düşünülerek uzman kişilerle tartışılmıştır. Görüşme formları birtakım ölçütler baz alınarak değerlendirilmiştir.. Bu ölçütlerden bir tanesi, öğrencilerin not ortalamasıdır. Çalışma öncesinde yapılan gözlemler *not ortalamasının öğrencilerin değerlendirmelerini ve davranışlarını* büyük ölçüde etkilediğinin düşünülmesine yol açmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin not ortalamaları A,B,C harfleri ile işaret edilmiş ve öğrenciler bu şekilde gruplara ayrılmıştır. Okulda geçerli olan not sistemi dikkate alınarak, aşağıdaki şekilde gruplama yapılmıştır:

A grubu: 3:90-5:00 arası not ortalaması olanlar

B grubu : 2:90-3:90 arası not ortalaması olanlar

C grubu : 2:90'dan not ortalaması az olanları kapsamaktadır.

Bu grupta bulguların tasnifinde oldukça işlevsel olduğundan veriler çoğunlukla bu grupta dikkate alınarak sunulmuştur.

Not ortalaması dışında cinsiyet ve ailenin özelliklerine göre de gruplamalar yapılmıştır. Nihayetinde not ortalaması, aile durumu ve cinsiyet bazında bakıldığında; 12 grup halinde bulgular incelenmiştir. Erkek ve kız öğrenciler kendi içlerinde altışar gruba ayrılmıştır. Ayrıca, gruplar arasında oluşan ortaklıklar nedeniyle kimi zamanda bazı genellemeler yapılmıştır.

Ayrıca çalışma grubunda yer alan kişilerden, okul içi ilişkileri anlatılırken, “*öğrenci*” , ev içi ilişkileri anlatılırken “*genç* ” ifadesi kullanılarak bahsedilmiştir.

Öğretmen görüşme formları da öncelikle branşlarına göre kategorilere ayrılmıştır. Müdür yardımcısı ve rehberlik öğretmenleri, derslere girmedikleri için aynı kategoride değerlendirilmiştir. Sosyal bilimler ve edebiyat öğretmenleri ayrı bir kategoride, yabancı dil öğretmenleri ayrı bir kategoride, matematik ve fen bilimleri öğretmenleri de ayrı bir kategoride değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğretmen görüşleri, dört farklı grup baz alınarak verilmiştir.

Velilerin hepsine ulaşamadığı için, velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler, öğrencilerden elde edilen bilgilerle birlikte değerlendirildi ve bulgular kısmında sunuldu. 20 öğrencinin velisine ulaşılabilirdi.

Araştırma bulguları öğrenciler ve onların özellikleri odağında tartışılmıştır. Öğrencilerin özellikleri ve ulaşılabilen velilerin özellikleri de bir arada verilmiştir. Bu şekilde öğrenci ve öğretmenlerle ilgili karşılaştırma yapılabilmesi olanağı ortaya çıkmıştır. Sonrasında da elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

1.6.3.1.1. Soru Örnekleri

Soru formu araştırmanın sonunda ekler kısmında verilmiştir. Ancak, soruların hangilerinin hangi kavramı açıkladığının anlaşılması ve hangi kritere göre seçildiğinin belirtilmesi için, sorularla ilgili açıklamalara bu bölümde yer verilmiştir. Soruların oluşumunda literatür dikkate alınmakla birlikte, araştırmanın problemine ve grubun yapısına uygun olarak bazı sorular eklenmiş bazı soruların da içerikleri genişletilmiştir.

a) Sosyal Sermayeye İlişkin Soru Örnekleri

Sosyal sermaye kavramı, öncelikle sosyal ilişkileri içerdiğinden, somut olarak ortaya konulması noktasında güçlükler yaşanmış; ayrıca, sosyal sermaye kavramının ölçülmesi esnasında, başka kavramlarla da karşılaşılmıştır. Sosyal sermaye ancak, dolaylı olarak anlaşılabilceği için, daha somut olan kültürel ve ekonomik sermayeler aracılığı ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada özellikle sosyal sermaye kavramı Bourdieu'(1986) nun araştırmalarında kullandığı ve Bourdieu'yu temele alan araştırmalarda kullanılan ölçütlerden de yararlanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İlk olarak, Katsilis ve Robinson (1990)'un kültürel sermayeyi ölçmek için kullandığı sorulardan bu çalışmada da yararlanılmıştır. Ailenin sosyo-ekonomik statüsünü anlayabilmek için, ebeveynlerin mesleği, eğitimleri, gelirleri ve oturdukları yer soruldu. Ayrıca, kaç yıldır aynı semtte oturdukları da sorularak, geçmiş ile ilgili bir kıyaslama yapılmaya çalışıldı. Bu çalışmada, sermayenin bir birikim olduğu düşüncesinden hareket edilerek, aile büyüklerinin de eğitimleri de sorgulanmıştır. Sonrasında da öğrencinin başarı durumuna bakılarak sadece yaşanılan durumdaki başarısı değil, ortaokuldaki başarısını da göz önünde bulundurarak geçmiş ile bir karşılaştırma yapma olanağı yaratılmıştır.

İkametgah yeriyle eğitimsel başarı arasında tam bir bağlantı bulunmamaktadır. Ancak, ikametgah yeri, arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal sermaye anlamında etkiye sahiptir(Katsilis ve Robinson 1990:270-279). Bu anlamda ikametgah yeri de araştırma sürecine dahil edilmiştir.

Ailenin geçmişi sadece akademik başarıyı etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda kültürel sermayeyi de etkilemektedir(Katsilis ve Robinson 1990; Graaf ve Kraaykamp 2000). Bu anlamda bu çalışmada da ailenin geçmişi ile ilgili bilgi almaya yönelik sorulardan yararlanıldı.

Kültürel sermayeyi anlamak için, Lamount ve Lareau(1988)'nin kullandığı sorulardan da yararlanılmıştır. Kitap okuma alışkanlığı, kitap okumak için ayrılan zaman, evlerinde bulunan ortalama kitap sayısı gibi sorular soruldu.

Okuma alışkanlığı noktasında katılımcının yanı sıra ebeveynlerin okuma alışkanlıkları da soruldu. Ayrıca, okunulan kitapların ev içinde paylaşılıp paylaşılmadığı bu çalışma açısından önem taşıdığı için, bu soruya da yer verildi.

Kültürel sermayeyi anlamaya yönelik olarak ayrıca; tiyatro, klasik müzik konseri, alışkanlıkları da soruldu. Katılımcılara CD ve DVD alıp almadıkları, internette ne kadar vakit harcadıkları da soruldu. Tüm bu alışkanlıkları ölçebilmek için ayrıca bilim, sanat, felsefe, sosyoloji v.b alanlarda ünlü 12 kişi sorularak, kaç kişiyi tanıdıkları da tespit edilmeye çalışıldı.

Ayrıca seyahat etmek yeniden üretilen bir eylemdir ve önceki kuşaklardan bireye aktarılan, bireye tüketilmesi öğretilen bir faaliyettir. Bu anlamda tatillerini nerede geçirdikleri, yurtdışına çıkıp çıkmadıklarına dair sorular bulunmaktadır.

Herhangi bir sporla ilgilenip ilgilenmedikleri, müzik aleti çalıp çalmadıkları da sorulmuştur. Tüm bunlar ve diğer boş etkinlikler boş zaman aktiviteleri içinde açıklanmaya çalışılmıştır.

b) Değerlere İlişkin Soru Örnekleri

Bu bölümde yer alan sorular aracılığıyla, katılımcıların değerlendirmeleri ve davranışları hakkında bazı bilgilere ulaşılabilmektedir. Sosyal ve kültürel sermaye ile kişilerin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ölçen daha önce

yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu sebeple “Karakter Eğitimi”, “Etik Eğitimi” konularından değerlendirmelerin nasıl sorulduğuna ilişkin literatür taranarak soru örnekleri çıkartılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyine ilişkin çalışmalar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, lise eğitimi için geçerli olan sorulardan seçmeler yapılmıştır. Ancak, okul yapısı ve öğrenci algısı göz önüne alınarak ve kavramların da soyut kavramlar olduğu düşünülerek, somutlaştırılması yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin okul ve ev hayatlarında hali hazırda yaşadıkları sorunlardan yola çıkılarak örnek olaylar çerçevesinde sorular hazırlanmaya çalışılmıştır.

Sorumluluk, saygı, dayanışma kavramlarından yola çıkarak, adalet kavramına ulaşılmaya çalışıldı(Rokeach 1971). Ancak, kültürel ve sosyal sermaye kavramlarında yaşanan sıkıntı, değerler konusunda da gündeme geldi. Aynı nedenle, görüşme formunun bu kısmında, daha çok örnek olaylar yer aldı. Katılımcıların örnek olaylara verdikleri cevaplar ve daha sonrasında farklı şekillerde yapılan gözlemler neticesinde katılımcıların değerlendirmeleri ve davranışları ölçülebildi.

Katılımcılara uygulanan sorulardan bir kısmı aşağıdadır.

- Sınıfta bir cam kırılıyor. Kimse suçu üstüne almak istemediği için, öğretmen bütün sınıfı cezalandırıyor. Sence bu davranış adil mi? Ne yapılırsa adalet sağlanmış olur?

- Ödevini yapmadan gelen arkadaşın senden ödev çekmek istiyor. Öğretmen aynı ödevi yaptığınız için sana ya da ikinize birden eksi veriyor. Ne yaparsın?
- Okula yeni gelen bir öğrenciyle tüm arkadaşların dalga geçiyor. Sen ona destek olmak istiyorsun, ama arkadaşlarından da çekiniyorsun. Böyle bir durumda nasıl davranırsın?
- Sence okulda geçerli olan kılık-kıyafet kurallarının amacı nedir? Her zaman bu kurallara uyar mısın?
- Senin yaptığın bir hatayı öğretmene söyleyen arkadaşına nasıl davranırsın?
- Öğretmenlerin sözlü notu vermeleri hakkında ne düşünüyorsun? Hak ettiğin sözlü notunu mu alıyorsun? Alamadığını düşündüğünde ne yaparsın?
- En yakın arkadaşın sürekli senin kantin kartını kullanıyor, kendisi para harcamıyor. Bu durumda ne yaparsın? Arkadaşına nasıl tepki verirsin?

- Evde sana düşen sorumluluklar var mı? Odanı, ya da yatağını toplar mısın? Sofrayı kurar ya da kaldırır mısın? Evde sana düşen sorumlulukları yapmadığında nasıl tepki alırsın?
- Sen yeteri kadar çalıştığını düşünüyorsun? Ama ailen daha fazla çalışman için baskı yapıyor. Ne hissedersin ve nasıl tepki verirsin?

Güriz (1994)' e göre adalet, adaletsiz durumlarla tanımlanmaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak, öğrencilere adaletsiz durumlardan örnek olaylar verilmiş ve bu durumların neler yapılarak giderilebileceği sorularak, konu hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma açısından esas önemli olan öğrenci görüşlerinin ortaya çıkmasıdır. Bu anlamda veli, öğretmen, müdür yardımcı, rehberlik görüşleri öğrencinin algılamalarını daha iyi anlamaya yarayacak olan verilerdir. Bu nedenle, öğrencinin görüşünün anlaşılabilmesi için, yukarıdaki sorulara paralel olan sorular yetişkinlere de soruldu.

Görüşme sorularının bir kısmında seçenekli sorular bulunmaktadır. Bir kısmı da açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Açık uçlu sorularla ilgili tablolar hazırlanırken, cevaplayıcıların verdikleri cevaplar gruplanarak, seçenekler oluşturulmuştur.

Ayrıca bulgular kısmında sermaye ile ilgili olan veriler; *okul içi- okul dışı ve aile içinde olmak üzere* düzenlenmiştir. Değer algılamaları da, *kendileri ile ilgili, yakın çevreleri ile ilgili, aileleri ile ilgili ve toplumla ilgili* olarak sınıflanmıştır.

1.6.3.2. Görüşme Formlarının Hazırlanmasında ve Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Bu çalışmada karşılaşılan temel sıkıntı, araştırılan kavramların soyut kavramlar oluşudur. Bazı sınırlamalarla ancak, çalışmanın ilk bölümünü oluşturan sosyal ve kültürel sermaye kavramlarının bir yönü araştırılabilmektedir. Ayrıca, sosyal sermaye kavramının tek başına anlaşılmasının mümkün olmayışı, mutlaka diğer sermaye türleri ile –kültürel, sembolik, ekonomik sermayeler- birlikte ele alınması gereği kavramın araştırılmasındaki en önemli güçlüklerden birisidir. Sosyal sermaye kavramı ile ifade edilen toplumsal ilişkiler ve güven kavramı, somut olarak ölçülmesi mümkün olmayan, ama, hayatın pek çok alanını da etkileyen durumlardır. Bu çalışmada görüşülen kişilerin sermayelerini ortaya koyabilmek için her ne kadar literatür taranmış ve daha önceki araştırmalarda kullanılan sorular kullanılmışsa da, araştırılan grubun yapısı önceden bilindiği için, sorular gruba uyarlanmıştır.

Bu konuya örnek olarak; Avrupa ve Amerika’da yapılan çalışmalarda kültürel sermaye kavramını ölçmek için, müze ziyareti, müzik alışkanlıkları, bale ve operaya gitme gibi ölçüler kullanılmaktadır. Piyano çalmak, baleye gitmek,

tenis oynamak yüksek kültür aktiviteleri olarak sayılmaktadır. Ancak görüşmelerden çıkan bazı sonuçlara göre, Türkiye’de yüksek kültür aktivitesi olarak nitelendirilecek net tanımlar bulunmamaktadır. Piyano çalmak, bale, opera gibi etkinliklere katılmak genellikle çoğu kişide *göstermelik* düzeyde kalmaktadır. Yüksek SES’den gelen aileler için de düşük SES’den gelen aileler için de futbol hayatın önemli bir yerindedir. Görüşme yapılan kişilerin büyük bir çoğunluğu popüler kültür etkisi altındadır. Bu noktada SES’in önemi bulunmamaktadır. Bu nedenle, görüşme esnasında bu noktalar üzerinde ayrıntılı olarak durulmuş ve bulguların tartışılmasında da bu hususlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Değerlerle ilgili olan ikinci bölümde yer alan sorularda da benzer bir sıkıntı ile karşılaşmıştır. Araştırılan *adalet* kavramı çok geniş ve çok farklı içerikleri kapsamaktadır. Yine sermaye kavramında yapılan sınırlamalar adalet kavramında da yapılmıştır. Bu çalışmada adalet kavramı ancak bir yönü ile değerlendirilebilmiştir.

Görüşmeler yapılırken, çalışma grubunda yer alan kişilerin değerlerle ilgili düşüncelerinin alınması oldukça güç olmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerin yaşadıkları olaylar düşünülerek, konularla ilgili fikirleri alınmaya çalışılmış ancak, çoğu kere, öğrencilerden cevap almak oldukça zor olmuştur.

Karşılaşılan bir başka sorun da; verilerin sunumu konusunda yaşanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırma yapılarak verilmesi, ve

soruların açık uçlu sorular olması sebebiyle veri setinin düzenlenmesinde önemli zorluklar yaşanmıştır. Bu zorluk, cevapların gruplamalar yapılarak verilmesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sorular, sorulma amacına uygun olarak tablollaştırılarak yeniden düzenlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tezin yöntem kısmında da belirtildiği gibi, bu çalışma, nitel araştırma verilerine dayanmaktadır. Böyle bir çalışmada konuyla bağlantılı olarak, örneklemin detaylı bir tasviri gerekmektedir. Bu tasvirin sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin demografik özellikleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu çalışmada çalışma grubunda bulunan kişilerin içinde bulundukları koşullar ile, değer algılamaları arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Daha öncede belirtildiği üzere, çalışma grubu “*okul başarısı*” dikkate alınarak seçilmiştir. Bu sebeple, araştırmada elde edilen bulgular kimi sorularda okul başarısı, kimi sorularda da cinsiyet faktörü dikkate alınarak verilmiştir. Öğrenci başarılarının değer yargıları açısından olumlu sonuçlar doğurduğu ise, araştırmanın temel sayıltılarından birisidir.

Çalışma grubu daha önceden belirtildiği gibi 42 öğrenciden 20 veliden ve 30 öğretmenden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ile değer algılamaları arasında bağ olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, öğrenciler okul başarılarına göre; A, B, C gruplarına ayrıldı(Bkz.s.103).

Her bir grupta 14 öğrenci bulunmaktadır. Yani tüm grubun % 33.3’ünü oluşturmaktadırlar. A grubunda yedi erkek yedi kız öğrenci, B grubunda beş kız, dokuz erkek öğrenci C grubunda da altı kız, sekiz erkek öğrenci yer almaktadır.

A Grubunda yer alan kız öğrenciler tüm grubun %16.6'sı, erkek öğrencilerde %16.6 oluşturmaktadır. B grubunda bulunan kız öğrenciler tüm grubun %11.9'unu oluştururken, erkek öğrenciler 21.4'ünü oluşturmaktadır. C grubunda bulunan kız öğrenciler de %14.2'sini oluştururken, erkek öğrenciler %19'unu oluşturmaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin değer algılamalarını ve davranışlarını karşılaştırabilmek için, 30 öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenler, branşlarına göre kategorilere ayrılmış olup, 11'i edebiyat ve sosyal bilimler bölümünden; yedisi yabancı diller bölümünden; ve 10'u matematik ve fen bilimleri bölümlerindendir. Ayrıca, biri Md. Yard., biri de rehberlik öğretmenidir.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlar, karşılaştırılma yapılabilmesi için birlikte verilmiştir.

2.1. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYEYE İLİŞKİN VERİLER

“Kültürel sermaye” ve “sosyal sermaye” kavramları kolaylıkla anlaşılabilen, ölçülebilen ve birbirlerinden ayrılabilen kavramlar değildir. Bu araştırmada da amaç, sermaye türlerini birbirinden ayırmak değil, durumu tarif edebilmek için bu sermayelerden *bütünüyle* yararlanabilmek olmuştur.

Bireylerin bu birikimlerinin anlaşılabilmesi için, öncelikle demografik özellikleri ortaya konulmuştur.

2.1.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

İkametgah Yeri : Çalışma grubu içinde yer alan öğrencilerin hepsi Ankara'nın Çankaya ilçesinde ikamet etmektedir. Ayrıca, 15 öğrenci de başka bir okuldan koleje gelmiştir. Ankara dışından gelerek kolejde okumaya başlayan dört öğrencide bulunmaktadır.

Çalışma grubu içindeki öğretmenlerin de büyük bir kısmının Çankaya ilçesinde oturduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı hayatlarının çoğunu Ankara'da geçirmişlerdir. Görüşme yapılan 16 öğretmen doğduğundan beri Ankara'da oturmaktadır. Bir öğretmenin Ankara'ya gelişi iki yıl olmuştur. Kalan 13 öğretmen de en az 12 senedir Ankara'da yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin benzer semtlerde oturmaları ve ailelerin birbirlerini tanımaları, aralarında oluşacak olan arkadaşlık ilişkilerini de yakından etkilemektedir. Özellikle ilkokuldan beri aynı okulda eğitim görmek ve kendine benzer olan kişilerle arkadaşlık etmek, dışarıdan gelen kişilerin bu grupların içine girmesini büyük ölçüde engellemektedir.

Ayrıca görüşme esnasında öğrencilerin bir kısmı, ailelerinin kendi eğitimleri için, Ankara dışından geldiklerinden bahsetmişlerdir. Bu özel okulun adı ve getirdikleri velilerin algılamalarında önemli yere sahiptir. Bu nedenle, veliler bulundukları şehirleri bırakarak Ankara'ya gelmeyi göze alabilmektedirler. Ancak, farklı çevreden gelen öğrencilerin iletişimleri, aynı çevrede yaşayan

öğrencilerden farklılaşmakta ve bu farklılık yeni gelen öğrenciyi çoğu kere olumsuz olarak etkilemektedir.

Ekonomik Durum: Görüşülen öğretmen, öğrenci ve veli grubunun neredeyse tamamı ekonomik durumları ile ilgili benzer ifadelerde bulunarak, kendilerini *orta gelirli* olarak tanımlamışlardır.

Aile Tipi: Ailenin tipi, aile içinde yaşanan ilişkilerin ve dolayısıyla sosyal sermayenin anlaşılmasında önemli bir kriterdir. Ailenin tipi, sosyal sermayeyi ortaya çıkarmada etkili olan faktörlerden birisidir. Öğrencilerin genel olarak aile tipi aşağıda verildi.

Öğrencilerin %71.42'si çekirdek aile olduklarını belirtmişlerdir. Gruplar bazında oranlara bakılırsa; A grubunun % 85.71'i çekirdek aile, %7.14'ü geniş aile ve % 7.14'ü de boşanmış aileden oluşmaktadır. B grubunda ise; % 50 çekirdek aile, %43 boşanmış aile, %7'si de ebeveynlerden birinin vefat ettiği aile yapısındadır. En fazla boşanma B grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinde gözlenmektedir. C grubundaki öğrencilerin %78.57'si çekirdek aile, 14.28'i boşanmış aile ve % 7.14'ü ebeveynlerden biri vefat etmiş olan ailelerde yaşamaktadırlar(Bkz. Ek 3 tablo 1).

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %45.23'ü tek çocuktur. Kardeş sayısı açısından, %52.38'i iki çocuk ve %2.3'ü de üç çocuk olduklarını belirtmişlerdir(Bkz Ek 3 tablo 2). İki kardeş olan öğrencilerin bir kısmının da

kardeşi ebeveynlerin ikinci evliliklerinden doğan çocuklarıdır. Bu anlamda aynı evi paylaşmadıkları ve çok fazla vakit geçirmediikleri için bu çocukların da tek çocuk olduğu düşünölebilir. Bu noktada öğretmenlerin kardeş sayılarına bakıldığında büyük oranda 2-3 kardeş arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca öğretmen ailelerinde büyük bir çoğunlukta çekirdek ailedir ve boşanma oranı çok azdır.

2.1.1. Aile Eğitimi

a) Öğrenci Ailelerinin Eğitim ve Meslek Durumları

Bu araştırmada sosyal ve kültörel sermayeyi ortaya koyabilmek için, ailede bulunan bireylerin eğitimi önem taşımaktadır(Katsilis;Rubinson 1990). Bu nedenle, anne-baba ve hatta bir önceki neslin eğitim seviyelerine dair bilgiler de alınmıştır.

Anne-baba eğitiminin çoğunlukla üniversite seviyesinde olduğu görölmektedir. Aile büyüklerinin eğitimine bakıldığında da, annenin ve anne tarafından olan akrabaların eğitiminin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin mesleklerine bakıldığında; öğrenciler baba mesleği serbest meslek olarak ifade etmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden bu ifadeyi açıklamaları istendiğinde, babalarının kendilerine ait işyerleri olduğunu belirtmişlerdir. Babalarının mühendis, avukat, doktor gibi, eğitim gerektiren mesleklere dahil olduklarını açıklamışlardır. Ayrıca, öğrenciler babalarının genellikle bu meslekleri bir önceki nesilden devraldıklarını söylemişlerdir. Aile büyüklerinden kadınların

mesleği; genellikle ev hanımı kategorisinde yoğunlaşmaktadır(Bkz. Ek 3 Tablo 4).

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin bir kısmı belirtildiği gibi, bir önceki neslin eğitim durumunu ve mesleklerini bilmediklerini söyleyerek, bu soruyu cevaplayamamışlardır. Bu durum, araştırma açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin bu konu hakkında bilgilerinin olmayışı, -belli bir bölümü için, aile büyüklerinin hayatta olmayışından kaynaklanıyor olsa da- çoğunlukla aile büyükleri ile gencin iletişimin zayıf olmasından kaynaklı olduğu görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Bu durum bize sosyal sermaye ile ilgili bazı bilgiler de vermektedir. Bu iletişim ve etkileşimin zayıf oluşunda pek çok faktör etkilidir. Görüşmede alınan bilgilere göre, aile büyükleri ile aynı şehirde yaşamama, ebeveynlerin yoğun olarak çalışması sonucunda görüşülecek vakit bulunamayışı, ebeveynlerin boşanmış olması ve aile büyükleri ile olan iletişimin zayıflaması gibi nedenler karşımıza çıkmıştır. Aile büyükleri ile görüşülmemesi beraberinde, değer aktarımının bu kaynaklardan sağlanamaması sonucunu da doğurmaktadır. Bu kanallar değer aktarımında etkisizleşmekte, yeni nesil daha çok eğitim kurumları vasıtası ile eğitilmektedir. Bu anlamda da, eğitimin duygusal boyutunda birtakım eksiklikler olabilmektedir.

b) Öğretmen Ailelerinin Eğitim ve Meslek Durumları

Öğretmenlerin içinde yer aldıkları sosyal sermayeyi ortaya koyabilmek üzere öğretmenlerin ailelerinin meslek ve eğitim durumu araştırılmıştır(Bkz. Ek 3 tablo 5a-5b).

Öğretmenlerin ailelerinin eğitim durumuna bakıldığında, genel olarak anne eğitiminin ilkokul ve lise seviyesinde, babalarının eğitiminin yüksekokul ve lise seviyesinde yoğunlaştığı söylenebilir. Anne-baba meslekleri açısından; annelerin çoğunlukla ev hanımı olduğu, babaların genellikle emekli olduğu ya da memuriyetlerini devam ettirdiği görülmüştür. Öğretmen ailelerinde serbest çalışan kategorisinde tek kişi karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda öğretmenler ile öğrencilerin ailelerindeki meslek dağılımında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin aileden devralacakları ve devam edecekleri bir işleri bulunmamaktadır. Öğrencilerden gelecekte yapacakları işlerle ilgili görüş alındığında, aile mesleklerini sürdüreceklerinden bahsetmişlerdir. Bu anlamda, öğretmenlerin hayatlarını kendileri kurmaları gerekirken, öğrencilerin gelecekteki meslekleri büyük ölçüde aileleri tarafından hazırlanmıştır denilebilir.

a-I) Öğrenci Başarısına Göre Ailenin Meslek ve Eğitim Durumunun Dağılımı

A Grubu; A grubunda; yedi erkek ve yedi kız öğrenci ile görüşüldü.

A grubundaki öğrencilere bakıldığında, %75 oranında ebeveyn eğitiminin üniversite mezunu seviyesinde yoğunlaştığı görülür. Ayrıca, bir önceki nesil için bakıldığında ise, bu oran % 25 dolaylarındadır(Bkz. Ek 3 Tablo 3a ve 4a). Bu grupta bulunan öğrencilerin ailelerinin mesleklerine bakıldığında; anne-baba meslekleri serbest meslek (avukat, doktor, mühendis..v.b.) kısmında yoğunlaşmaktadır. Aile büyüklerinin mesleklerinin ise daha çok memur ve emekli olduğu görülmektedir. Görüşmeler esnasında öğrenciler, anne-

babalarının dedelerinin mesleğine devam ettiğinden bahsetmişlerdir. Bu noktada da, aileden gelen *ekonomik sermayenin* etkisi de görülebilmektedir.

B Grubu; B grubunda yer alan dokuz erkek öğrenci beş kız öğrenci ile görüşüldü. B grubundaki öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi % 90 civarında üniversite mezunudur. Bir önceki neslin eğitim düzeyi ise, % 28.57 oranında üniversite mezunu olduğu görülür(Bkz. Ek 3 Tablo 3b ve 4b). Bu oran, A grubu ile benzerlik göstermektedir.

C Grubu; C grubunda sekiz erkek öğrenci, altı kız öğrenci ile görüşüldü. C grubunda yer alan öğrencilerin ebeveyn eğitimleri %64 oranında üniversite mezunu, bir önceki neslin eğitimi incelediğinde % 17.84 oranında üniversite mezunu olduğu görüldü(Bkz. Ek 3 tablo 3c ve 4c). Ebeveyn ve bir önceki neslin eğitimi açısından en düşük oranın C grubunda olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

2.1.2. KÜLTÜREL ve SOSYAL AKTİVİTELER

2.1.2.1. Genel Aktiviteler

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere; “*Hangi etkinlikleri sıklıkla yapıyorsunuz?*” sorusu seçenekleri(Katsilis;Robinson 1990) ile birlikte verildi ve cevaplayıcılar birden fazla seçenek işaretlediler.

En çok tercih edilen etkinlik;%100 katılım oranıyla sinema, kitap-dvd satın alma ve arkadaş sohbeti ve alışveriştir(Bkz. Ek 3 tablo 6a). Tercih edilen

aktiviteler arasında başarı durumuna göre farklılık görülmemiştir. Ama tercih edilmeyen aktiviteler arasında farklılık vardır.

Öğrenciler eğitim gördükleri okulda da çok fazla etkinlikle karşılaşmaktadır. Ancak, pek çok etkinlik, öğrencilerden talep gelmeden yapılmaktadır. Öğrenciler etkinliklerin pek çoğunu görev olarak algılamakta ve bu durum büyük ölçüde duyarsızlaşmalarına neden olmaktadır. Nietzsche(Kuçuradi 1997) 'in “kilo kilo bilgiyle doldurulan beyinler” sözü, bu durum için uygun düşmektedir. Gençlerin ihtiyaç duymadan karşılaştıkları bu etkinlikler, amacına ulaşmada yetersiz kalabilmektedir. Yaşanılan bu duruma aşağıda yer alan örnek durumlar da açıklayıcı olacaktır:

Araştırmanın yapıldığı süre boyunca okulda pek çok etkinlik düzenlenmiştir. Bunlardan bir tanesi de, Edebiyat Günleri'dir. Bu etkinlik çerçevesinde okula , Ahmet Ümit, Ayşe Kulin, Mustafa Balbay gibi pek çok yazar ve şair gelmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, bu kişileri tanımadıklarını belirtmişlerdir. Kimlerin bu etkinlikte yer alacağı önceden belli olmasına ve kitaplarının satışa çıkmasına rağmen, öğrencilerde kitap okuma ve kitabın yazarı ile tanışma isteği bulunmamaktadır.

Öğrenciler, yaşadıkları her şeyin doğal olduğunu düşünmekte ve her okulda bu tip etkinliklerin yapıldığı algısına sahiptir. Bu sebeple *duyarsızlaşma* yaşanmaktadır.

Okul içinde öğretmenlerin etkinliklerle ilgili görevleri bulunmaktadır. Her öğretmen de kendine düşen etkinlikleri artırarak yapmaktadır. Bu da etkinlik enflasyonuna yol açmaktadır. Öğrenci açısından da rutin haline gelen şenliklerin ve etkinliklerin anlamı kalmamaktadır. Okuldaki pek çok etkinlikte Kültür Merkezi kullanılmaktadır. Araştırma yapılan tarihe denk gelen bir olay, araştırma açısından oldukça iyi bir örnek oluşturmaktadır:

Okulda her yıl “Sosyal Bilimler Şenliği” düzenlenmektedir. Bu ve benzeri şenlikler öğretmenlerin gözetiminde eğitim yılı başında öğrencilerle birlikte çalışmalarına başlanan ve genelde yıl sonunda sergiler şeklinde ortaya çıkartılan uzun soluklu çalışmalar gerektiren etkinliklerdir. Bu etkinlik için, Kültür Merkezi’nde hazırlanması bile birkaç günü almıştır. Ancak, öğrencilerin yararlanabilmesi için sadece iki saat gösterimde kalmış, apar-topar öğrenciler gezmiş ve etkinliğin kaldırılması gerekmiştir. Gerekçe olarak, bir başka etkinliğin sergilenmesi gerektiği öne sürülmüş ve öğrenciler sadece görsel olan malzemeler ile ilgilenmiş, diğer malzemelere bakamadan etkinliğin kaldırılması gerekmiştir.

Bir etkinlik daha sindirilmeden sökülmekte yerine yenisi asılmaktadır. Kuçuradi’nin(1997) bahsettiği ‘bilgi tuğlaları’ bu noktada ‘kültür tuğlalarına’ dönüşmektedir. Her şey yüzeysel kalmaktadır. Etkinlikler kimi zaman sayısal olarak birtakım sonuçlar ifade edebilmektedir. Çünkü insanların anlaması, algılaması için bir zamana ihtiyaç vardır. Bu zaman kalmamaktadır. Bu yüzden de renkli görüntüler önem kazanmaktadır. Şenliklerde büyük yazılar dışında, yazılar okunmamaktadır. Günümüzde sadece görsellik önem

kazanmış gibi görünmektedir. Bu durum, günümüzde görsellik çok daha önemli yargısını da destekler durumdadır. Nicelik, niteliğe dönüşmediği sürece, sayısal olarak fazla etkinlik olmasının öğrenci açısından bir anlamı kalmamaktadır.

Karşılaştırma yapılabilmesi için, öğretmenlere de aynı soru aynı seçenekler ile yöneltilmiştir.

Görüşme esnasında öğretmenler en sık yaptıkları etkinlik olarak alışveriş ve arkadaş sohbetini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %100'ü arkadaş sohbeti, kitapevine gitme, kitap-dvd satın alma aktivitelerinde bulunmaktadır. %90 oranında sinema ve %80 oranında tiyatro ve konser gelmektedir(Bkz Ek 3 Tablo 6b). Bu durum öğrencilerle karşılaştırıldığında *benzer* sonuçlar bulunmuştur. Çalışma grubunun tümünde *“arkadaş sohbeti ve alışveriş”* yapılan etkinlikler içinde ilk sırada yer almaktadır. “Futbol maçına gitme” etkinliğinde ise, cinsiyet önemli bir faktördür. Bayan öğretmenlerin hiçbirisi futbol maçına gitmeyi tercih etmemektedir.

“Hangi etkinlikleri sıklıkla yapıyorsunuz?” sorusuyla ilişkili olarak, tercih edilmeyen etkinlikler ile de ilgili veriler tekrar gözden geçirildi. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin *tercih etmedikleri etkinlikler* çalışma grubunun kültürel ve sosyal sermayesi hakkında ışık tuttu.

Başarı durumu ve cinsiyet fark etmeksizin tüm gruplarda %86 oranında bale ve % 65 oranında da bale tercih edilmemektedir. Özellikle erkekler, bu tür

etkinliklere neredeyse hiç katılmamaktadır(Bkz. Ek 3 tablo 6c). Bale, opera, tiyatro..gibi etkinliklerin *feminen* olarak nitelendirilmesi erkeklerin ilgisini azaltmaktadır.

Cinsiyet durumu futbol maçı konusunda belirgindir. Kızlarda başarı durumu fark etmeksizin bu etkinliğe büyük çoğunluk katılmamaktadır. Ancak, başarı durumu düştükçe; resim sergisine tercih etmeme oranında da yükselme gözükülmektedir. A grubunun %35'i tercih etmezken, B grubunun % 50'si C grubunun ise %64'ü bu etkinliği tercih etmemektedir. Kitap satın alma etkinliğinde başarı durumuna göre farklılık olmasa bile, okuma alışkanlıklarına bakıldığında başarı durumun etkisi ortaya çıkacaktır(Bkz.okuma alışkanlığı s.130).

Öğretmenlerin tercih etmedikleri aktivitelere bakıldığında da %90 oranında öğretmenin futbol maçına gitmeyi tercih etmedikleri, %70 oranında baleyi tercih etmedikleri ve %63 oranında da operayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Futbol maçında cinsiyet faktörünün etkisinin olmayışı daha çok, maçların evde izlenme imkanının bulunmasıdır. Müze, sergi, konser gibi etkinlikler uzun aralıklarla olan etkinliklerdir. Bu sebeple bu tür etkinliklere genel olarak 6-8 ay arasında gidildiğinden bahsedilmiştir. Her hafta yapılan etkinliklerin başında alışveriş ve arkadaş sohbeti gelmektedir. Bu anlamda *öğretmen ile öğrenci arasında fark bulunmamaktadır.*

Kulaksızıoğlu(2005:97)'ye göre ergenlerin temel özelliği olan çene çalmak, öğrencilerle çok fazla zaman geçiren öğretmenlerin özelliklerine dönüşmüş gibi gözükmeaktadır. Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin ergenlerle olan etkileşimi onların da ergenlerden etkilenmelerine neden olduğu gözlenmektedir.

A grubunda bulunan öğrencilerin ikisi dışında kalan tüm öğrenciler, etkinlikleri aile ile yapmayı tercih etmektedir. Bu grupta yer alan tüm öğrenciler, akşam yemeklerini aile ile birlikte yemektedirler. Babanın şehir dışında çalıştığını söyleyen bir kız öğrenci hafta-sonlarını mutlaka babası ile geçirdiğini de dile getirmiştir. Yani aile yoğun olarak çalışsa bile birlikte zaman geçirmeye çalışılmaktadır.

B grubunda bulunan öğrencilerin neredeyse tamamı arkadaşları ile vakit geçirmeyi tercih ettiklerinden bahsetmişlerdir. Özellikle sinema, maç, bowling gibi etkinliklerde arkadaş tercih edilirken, opera, bale, tiyatro gibi etkinliklerde aile tercih edilmektedir. Grupta yer alan altı öğrenci aile ile sıkıntı yaşadığını ve vakit geçirmek istemediğini dile getirmiştir.

C grubunda bulunan öğrencilerden; bir erkek öğrenci etkinliklere daha çok tek başına katıldığını söylemektedir. Grupta yer alan öğrencilerden bir kısmı akşam yemekleri esnasında aile ile vakit geçirmediğinden bahsetmektedirler. Ailenin paylaşım için çok fazla zaman ayırmadığı ve

anne-babanın yoğun olduğundan bahsedilmiştir. Bu grupta da sohbet, oyun, maç, dolaşmak gibi etkinlikler için aile tercih edilmektedir.

Genel olarak başarı ve cinsiyet durumu fark etmeksizin öğrenciler, sohbet, oyun, maç gibi etkinlikler için arkadaşları tercih ederlerken, alışveriş için aileyi tercih etmektedirler.

Gençlere, *“Boş zamanlarında neler yaptıkları sorulduğunda”*, bilgisayar başında vakit geçirdiklerini söylemişlerdir. MSN, Facebook, bilgisayar oyunları gençler arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Genel olarak bilgisayar başında saatler geçirmek sosyal ilişkileri zayıflattığı düşünülmektedir. Ama gençlerin farklı sosyal ilişkiler kurduğunu da söylemek mümkündür.

Genel olarak bakılırsa; A grubunda bulunan öğrenciler aileleri ile vakit geçirmeyi tercih ederlerken, B ve C grubunda bulunan öğrenciler arkadaşları ile vakit geçirmeyi daha çok tercih etmektedirler.

C grubunda yer alan bir kız öğrenci; “Annemle sürekli kavga ediyoruz. Anneme karşı saygısızca davranabiliyorum. Ona *salak* diyorum. Annem çok üzülüyor ve ağlıyor. Derslerim kötü olmasa aslında aramız çok iyi olur. Annem tek başına olduğu için benim sorunlarıma çözüm olamıyor. Ev keşke daha kalabalık olsaydı. Annem mutlu bir insan değil, hırslı ve bana zaman ayırmıyor” diyerek, aile-içi iletişim bozukluklarını belirtmiştir.

Ama genel olarak bakıldığında, başarıyı yakalayamayan ve özellikle arkadaş çevresi geniş olmayan kız öğrenciler , vakit geçirmek için anneyi tercih etmektedirler. Ancak, erkekler için benzer durum söz konusu değildir. Erkeklerde *başarı düştükçe aileden uzaklaşma* söz konusudur.

Öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine bakıldığında, cinsiyete göre farklı şekillerde zaman geçirdikleri görülmüştür. Bayan öğretmenler boş vakitlerini daha çok ya kitap okumakla ya da aileleri ile birlikte değerlendirmektedir. Erkek öğretmenler ise boş zamanlarını daha çok bilgisayar başında ya da evdeki tamirat işleri ile geçirmektedirler. Arkadaş sohbeti ise, her iki cinsiyet için de ortak yapılan etkinliklerden biri olarak karşılaşılmıştır.

2.1.2.2. Özel Aktiviteler

a) Televizyon İzleme

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere; “*Televizyonda en çok hangi programları izledikleri sorulmuştur?*”

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve cinsiyet durumu fark etmeksizin %54.76’sının “dizi” izlediği görülmektedir. İkinci sırada sinema ve erkekler için, spor programları gelmektedir(Bkz.Ek 3 tablo 7a).

Öğretmenlerin de % 53.33’ü “dizi” izlediğini belirtmiştir(Bkz. Ek 3 tablo 7b). Öğrencilerin dizi film izleme oranı ile öğretmenlerin dizi film izleme oranları

birbirlerine çok yakındır. Öğretmenler dizileri takiben, haberler ve tartışma programlarını da izlemektedirler.

b) Müzik Dinleme

Öğrenci ve öğretmenlere; “*Ne tür müzik dinledikleri?*” sorulmuştur.

Gençlerin dinledikleri müziklere genel olarak bakıldığında; başarı ve cinsiyet durumu fark etmeksizin %69’unun yabancı müzik dinledikleri görülmektedir(Bkz. Ek3 Tablo 8a).

Öğretmenlerin %60’ı Türkçe müzik dinlemeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da özellikle Türk sanat ve Türk halk müziği dinlediklerinden bahsetmektedirler(Bkz Ek3 tablo 8b). Sosyal ve edebiyat branşlarındaki öğretmenler daha fazla Türk müziği dinlemeyi tercih etmektedirler.

c) Müzik Aleti Çalma

Öğrenci ve öğretmenlere; “*Herhangi bir müzik aleti çalabiliyor musunuz?*” sorusu sorulmuştur.

A grubunda bulunan kızlar’ın %60’a yakını piyano ile ilgilenirken, B grubunda bulunan öğrencilerin %80’i müzik aleti çalamadıklarını belirtmişlerdir. Müzik aleti çalma ile cinsiyet arasında herhangi bir bağlantı kurulamamıştır. Ancak, piyano daha çok kızlar tarafından, gitar da daha çok erkekler tarafından tercih edilmektedir. A grubunda bulunan erkeklerin %71’i müzik aleti çalarken, B grubundaki erkeklerin %77’si ve C grubunda bulunan erkeklerin

%75'i müzik aleti alamadıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet faktörü etkili olmasa da başarı düştükçe müzik aleti çalma oranı düşmektedir(Bkz. Ek 3 tablo 9a).

Öğretmenlerin %67'si herhangi bir müzik aleti alamadığını belirtmiştir(Bkz. Ek 3 tablo 9b). Birkaç ğretmen, çocukları ile birlikte müzik aletleri almaya yeni başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ğretmenler öğrencilerden farklı olarak saz ve baēlama aldıklarını da belirtmişlerdir.

d) Fiziksel Aktivitelerde Bulunma

Öğrencilere ve ğretmenlere; *“Spor ve benzeri fiziksel aktivitede bulunuyor musunuz?”* sorusu soruldu.

Öğrencilerin bir kısmı birden çok fiziksel aktivitede bulunmaktadır.

A grubunda bulunan erkeklerin oēu, okul takımlarında yer almaktadır. Ayrıca tüm A grubunda bulunan erkekler spor ile ilgilenmektedir. B grubunda yer alan erkek öğrenciler, daha çok, takım sporları yerine arkadaşları ile oynamayı tercih etmektedirler. C grubunda da bir erkek ğrenci okul takımında oynamaktadır. Diēer spor yapan öğrenciler okul takımında olmasa da, arkadaşları ile belli bir düzen olmadan spor yapmaktadırlar. Bu grupta bulunan dokuz öğrenciden dördü sporla ilgilenmemektedir. Bir takımda spor yapmak, antrenmanlara katılmayı ve disiplini devam ettirmeyi gerektirmektedir. Başarı düştükçe takım oyunlarına katılma ve spor yapma oranı da büyük ölçüde düşmektedir.

Kızların verdikleri cevaplara dikkat edildiğinde; daha çok bale, tenis gibi sporları yaptıklarını belirtmişlerdir. Ama erkek öğrenciler gibi daha kalabalık takım oyunlarında yer almamaktadırlar. B grubunda ise, beş kız öğrenci bulunmaktadır. Bu grupta bulunan kızlardan sadece bir tanesi sporla ilgilendiğini kalan dört öğrenci ise spor yapmadığını belirtmiştir. C grubunda da iki öğrenci sporla ilgilendiğini belirtmiştir. Kızlar, erkeklerle karşılaştırıldığında; daha az sporla ilgilenmektedirler.

Yapılan etkinliklerle ilgili şu şekilde bir çıkarımda bulunulabilir: A grubunda bulunan öğrenciler; hem sporla ilgilenmektedirler, hem de müzik aleti çalabilmektedirler. Bu konuda cinsiyete dayalı bir ayrımdan da bahsedilebilir. Erkeklerin ilgilendikleri spor daha ziyade basketbol, futbol; ilgilenilen enstrüman ise bateri, gitar olarak verilebilir. Kızlar açısından bakıldığında; ilgilenilen spor daha çok tenis, yüzme iken, çalınabilen müzik aleti daha fazla piyano olmaktadır.

B grubunda bulunan gençler, ne sporla ilgilendiklerini ne de müzik aleti çalabildiklerini belirtmişlerdir. Özellikle “orta” düzey başarı, öğrencilerin ders dışı alanlarla ilgilenmesine engel olabilmektedir.

C grubunda bulunan öğrenciler, müzikle ilgilenmemektedirler. Daha çok, basketbol, futbol gibi sporla ilgilenmektedirler. C grubunda bulunan kızlar da daha fazla basketbol ile ilgilendiklerinden bahsetmişlerdir. C grubunda yer alan öğrencilerin tüm konsantrasyonu eğlence üzerine yoğunlaşmıştır. Bu

gruptaki öğrenciler geleceği düşünerek hiçbir davranış gerçekleştirmediklerinden bahsetmektedirler. A grubu keyif almasa da, çoğu kez geleceği düşünerek davranabilmektedir.

Öğretmenlerin %54 gibi bir kısmı spor yapmadığını belirtilmişti.(bkz.ek 3 tablo 10b). Erkekler fiziksel aktivitelerle daha fazla ilgilenirken bayan öğretmenler genellikle ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası sporla ilgilenmekte; ama, sürekli olarak yapanların sayısı oldukça azdır. Öğretmenler arasında yoğun olarak yüzme sporu yaygındır. Öğrenciler arasında yaygın olan bu spor dalı, öğretmenleri de etkilemiştir. Birkaç öğretmen tenis sporuna yeni başladıklarını belirtmişlerdir. Müzik aleti çalma konusunda olduğu gibi, sporda da öğretmenler yeni birikimler oluşturdıkları görülmektedir.

e) Yurt-dışına Çıkma

Gençlere “*yurtdışına çıkıp çıkmadıkları ve ne sebeple çıktıkları?*” sorulmuştur?

A grubunda bulunan öğrencilerin %71’i yurt dışına çıkmışken, B grubunda bulunan öğrencilerin %65’i C grubunda bulunan öğrencilerin de %42’si yurtdışına çıkmıştır. Yurt dışına çıkanların da yaklaşık olarak %76’sının amacı “gezi “ dir(bkz.ek 3 tablo 11a).

Öğretmenlerin %63.34’ü yurtdışına çıkmıştır. Yurtdışına çıkanların %47’si gezi amaçlı, %47’si eğitim amaçlı çıkmıştır(bkz.ek 3 tablo 11b). Öğrenciler içinde eğitim amaçlı yurtdışına çıkma oranı oldukça düşüktür. Bu anlamda öğrencilerle aralarında farklılık bulunmaktadır.

2.1.2.3. Okuma Alışkanlığı

A) Gazete Okuma Alışkanlığı

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ortaya çıkartabilmek için, “*Gazete okuyup okumadıkları ve en çok ilgilendikleri konuların neler olduğu?*” soruldu. Elde edilen bilgiler, başarı ve cinsiyet faktörü dikkate alınarak verildi.

Çalışma grubunda yer alan gençlerin % 92.86’sı gazete okuduklarını belirtmişlerdir. Gençlerin % 50’si, gazetelerin *ilk sayfasını* okuduklarından bahsetmektedirler(bz ek 3 tablo 12a). Ancak, erkek öğrenciler buna ilave olarak spor sayfasını da eklemişlerdir. İlk sayfada ilgilerini çeken konular olursa, iç sayfalara da bakıldığı söylenmektedir. Gençler daha ziyade büyük puntolu haberleri tercih etmektedirler. Uzun bir metni okuyarak, bilgi almakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Slogan halindeki bilgiler, gençler açısından çok daha önemli hale gelmektedir. Eğer ilgileri varsa bile kısaca konuyu öğrenmekle yetinmektedirler. Bu da gençlerin bir konuda derinleşmesine engel olmaktadır.

B ve C grubunda bulunan öğrenciler, gazetenin köşe yazıları, siyaset ve ekonomi sayfaları ile A grubunda bulunan öğrencilere göre daha fazla ilgilenmektedir. A grubundaki öğrenciler, gazetelerden daha fazla kendi seçtikleri kitapları okumaktadırlar. Beklenildiği üzere, çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin hiç birisi gazetenin spor sayfasını okumamaktadırlar. Gazete ile ilgili yapılan aile-içi paylaşımlar çok fazla vakit almadığı için, genel olarak tüm gruplarda gün içinde, yapılmaktadır.

A grubunda bulunan öğrenciler, yazılı basından dünyadaki ve Türkiye'deki olayları daha fazla takip ederken, B-C grubunda bulunan öğrenciler –eğer ilgileniyorlarsa- görsel basını tercih etmektedirler.

B grubunda bulunan bir politikacının kızı hiç gazete okumadığını söylemiştir. Aile-içi ilişkilerde de daha sonra bahsedileceği gibi ebeveynin daha fazla kendi işi ile ilgilenmesi ve gençle iletişim kurmaması konuya olan isteği azaltmakta ve duyarsızlaşmaya neden olmaktadır. Ayrıca ebeveynleri tarafından gençlerin ilgilerine yeterince vakit ayrılmaması ve sürekli aynı konuların konuşulması da gencin duyarsızlaşmasına neden olmaktadır.

Karşılaştırma yapabilmek için, öğretmenlerin gazete alışkanlıklarına da bakıldı. Öğretmenlerin tümü gazete okuduğunu ve %40'ı da, köşe yazılarını okuduğunu söyledi(bkz.ek 3 tablo 12 b).

Öğrenciler gazetede okudukları yerleri daha çok *başlıklar* olarak bildirirken, öğretmenler *güncel haberlerle* ilgilendiklerini belirtmektedirler. Ama branşlara göre bakıldığında edebiyat ve sosyal bilimler öğretmenleri daha çok köşe yazarlarını okuduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenler, öğrenciler gibi gazetelerde daha çok *başlıklarla* ilgilendiklerini eklemişlerdir. Ancak öğretmenler, öğrencilerden farklı olarak, görsel basın yerine yazılı basından haber almayı tercih ettiklerini de belirtmişlerdir.

B) Kitap Okuma Alışkanlığı

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını ortaya çıkartabilmek için, velilerin de kitap okuma alışkanlıkları ve okunan kitaplarla ilgili olarak aile içinde yapılan paylaşımlara da bakılmıştır(Graaf;Kraaykamp 2000). Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları da öğretmen ailelerinin okuma alışkanlıkları ve aile-içi paylaşımları ile birlikte ele alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan kişilere evlerinde ortalama kaç adet kitap bulunduğu da sorulmuştur. Kişinin sahip olduğu kitap sayısı kültürel mal varlığının belirleyicisi olarak düşünülebilir. Eğer kitaplar doğuştan geliyorsa bu durumda Bourdieu(1986)'nın “geçmişten gelen eğilim” kavramı devreye girmektedir.

Veriler başarı durumu temele alınarak, düzenlenmiştir. Okumalarla ilgili yapılan aile-içi paylaşımlar ve hangi konularda paylaşımların yapıldığı sorulmuştur.

I) A Grubu Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı

A grubunda bulunan ebeveynlerin %79'unda okuma alışkanlığı bulunmaktadır. Aynı oranda da aile içi paylaşım söz konusudur. Aile içinde okumalar paylaşılmasına rağmen, genç talep etmediği için, derslere yönelik olarak paylaşımlarda bulunmadıklarından da bahsetmişlerdir. Ancak aileler, genç isterse her zaman ona vakit ayırabileceklerini de belirtmişlerdir. Ayrıca evlerinde ortalama 150-200 arasında değişen sayıda kitabın olduğunu belirtmişlerdir(bkz ek 3 tablo 13a).

A grubunda bulunan öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlığı olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan öğrencilerin %60 gibi bir kısmı 'roman türü' kitap okumayı tercih etmektedir. Ayrıca öğrencilerin %65'i ayda birkaç kitap okuduğunu belirtmiştir(bkz.ek 3 tablo 13b ve 13c). Öğrencilerin okuma alışkanlıklarından kazandıkları disiplin, derslere de yansımaktadır. Yani *okuma alışkanlığı, okul başarısını olumlu olarak etkilemektedir.*

II) B Grubu Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı

B grubunda bulunan ebeveynlerin %86'sında okuma alışkanlığı bulunmaktadır. Bu oran, A grubundaki ebeveynlerden de daha yüksek bir orandır. Ancak, aile-içi paylaşıma bakıldığında, %35.71 olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığı yüksek olmasına rağmen, aile içinde yapılan paylaşım çok düşüktür(bkz ek 3 tablo 14a). Demografik özelliklerde de bahsedildiği gibi B grubunda bulunan 14 ailenin altısı boşanmış, bir ailede de ebeveynlerden biri vefat etmiştir. Bu anlamda paylaşımın olmayışı beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Bu gruptaki öğrenciler, evlerinde 300-700 arasında değişen kitap olduğundan bahsetmektedirler.

B grubunda yer alan öğrencilerin %22'si magazin okumaktadır. Ayrıca yılda bir ya da birkaç kitap okuyanların oranı, %65'i bulmaktadır. Bu öğrenciler de okuma alışkanlığı olduğu görülmekle birlikte, A grubu ile karşılaştırıldığında, daha az okudukları ve daha fazla magazine yöneldikleri tespit edilmiştir(bkz.ek 3 14b-14c).

B grubunda annenin okuma alışkanlığı olan kız öğrenciler, ders çalışma ve paylaşım konusunda anneden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, babanın “katı tavırları” nedeniyle yardım al(a)madıklarını söylemektedirler. Bu grupta bulunan üç öğrenci özellikle bu sebeplerden dolayı babaları ile herhangi bir paylaşım içerisine girmediklerinden bahsetmektedirler. Ayrıca genç-veli arasında ortak okumalar olmadığı için, kitap okuma konusunda da paylaşımlar genellikle olmamaktadır.

III) C Grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığı

C grubunda bulunan ebeveynlerin kitap okuma oranı %85.72 oranındadır. Ancak paylaşım %14.28 dolaylarındadır. Bu oran, üç grup düşünüldüğünde en düşük aile-içi paylaşım oranıdır(bkz ek 3 tablo 15a).

Bu grupta yer alan bazı öğrenciler ebeveynlerinin “kitap okuma” konusu hakkında fikir sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bazı gençlerin babalarının şehir dışında çalışması, anne ile ayrı oldukları için görüşememeleri ya da gencin ebeveynleri ile fazlaca vakit geçirmediği için ilgilenmeyişinin sonucu olarak bu durum ile karşılaşmıştır. C grubunda toplam 14 aileden ikisi boşanmış, bir ailenin ise ebeveynlerinden birisi vefat etmiştir. Bu sebeple, anne ile yaşayan öğrencilerin baba ile etkileşimi çok az olmaktadır.

Evde bulunan kitap sayısı genellikle 500-1000 arasında değişmektedir. Ancak, kitapların fazlalığı bu grupta bulunan öğrenciler için “sıkıcı” olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerden birisi ;

“Evimizde hiç süs eşyası yok, sadece kitaplar var.” diyerek, duygularını dile getirmiştir.

C grubuna genel olarak bakıldığında, okuma alışkanlıklarının olduğunu söylemektedirler. Ancak, gençlerin % 42.85'i magazin ağırlıklı okumalar yapmaktadır. Tüm gruplara bakıldığında en fazla magazin okuyan grup C grubudur. Ayrıca gençlerin %64.27'si gibi bir oran, yılda ya bir kitap ya da birkaç kitap okuduklarını belirtmişlerdir(bkz. Ek 3 tablo 15b-15c). Bu da B grubunda bulunan öğrencilerin okuma sıklığı ile benzerlik göstermektedir.

Bu grupta bulunan öğrenciler, anne-babanın yoğunluklarından ötürü, kendilerine yardım edemediklerinden bahsetmişlerdir. Aile-içi paylaşımın az olması, gencin okuma isteğini *olumsuz* olarak etkilemektedir.

Görüşme esnasında aile-içi yapılan paylaşımların içeriği de sorulmuştur. B-C gruplarında genel olarak yapılan paylaşımlar gence ders çalıştırmak yönünde olmaktadır. Ebeveynlerin okuma alışkanlığı bulunmasına rağmen, okunan kitaplar nadir olarak paylaşılmakta, genel olarak gencin derslerine yönelik yardımlarda bulunulmamaktadır.

Babanın okuma alışkanlığı ve okumaları erkek öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Tüm gruplarda bulunan annelerin büyük bir kısmı, “kendilerini

rahatlatacak romanlar” ve “kişisel gelişim kitapları” tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Babanın okuma alışkanlığının olmayışı, annenin okuduklarının da çoğu kere erkek öğrencilerinin ilgisini çekmeyişi, okuma alışkanlığını *olumsuz* olarak etkilemektedir.

Tüm gruplarda bulunan öğrenciler, “zevk aldıkları-eğlendikleri” kitaplar üzerinde daha fazla okuduklarını belirtmişlerdir.

Tüm gruplarda bulunan gençler *büyük kitapevlerini* genellikle tercih etmektedirler. Ancak A grubunda bulunan öğrencilerin bir kısmı, aradıkları kitapları bulamazlarsa, farklı kitapevlerine de gittiklerini belirtmişlerdir. C grubunda bulunan öğrenciler ise, kitapevlerinden fazlaca kitap ve dergi satın almalarına rağmen, okumadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, alınan bu kitaplar genellikle çok satanlar listesinde yer alan kitaplardır. Arkadaşlardan esinlenerek *bir moda* gibi kitap alımı söz konusudur. Büyük ve gösterişli eğlenceli mağazalar, alışveriş zevkini körüklemektedir. Bir şeyler satın alma ihtiyacını gidermektedir. Genellikle öğrenciler içlerinde çok fazla reklam olan dergilerle ilgilenmeyi tercih etmektedirler. Bu nedenle, buradaki gençlerin tercih ettiği dergiler ve kitaplar genellikle “sabun köpüğü” niteliğindeki dokümanlar ve daha çok reklamların yer aldığı dergi ve kitaplardan oluşmaktadır.

Büyük kitapevlerinin içlerinde kafeteryalar da bulunmaktadır. Bu sebeple, kitapevine gitmek sadece okuma alışkanlığından kaynaklı bir durum

olmaktan çıkmıştır. *Arkadaşlarla buluşulacak* bir mekan olarak da algılanmaktadır. Bu anlamda, kitapevlerini ziyaret etmek, kültürel sermaye anlamında olmasa da sosyal sermayeyi güçlendiren bir durum olarak düşünülebilir. Değişen kitapevleri zihniyeti gençler için cazibe merkezleri haline gelmiş olmaktadır. Bu mekanlarda kurulan arkadaşlık ve sohbetler, sosyal sermaye anlamında veri sağlamaktadır.

Bahsedildiği gibi, çalışma grubu ekonomik olarak “orta ve üst düzey”dedir. Bu sebeple çalışma grubunda yer alan gençlerin evlerindeki kitap sayısı bize kitap okuma alışkanlığı ile ilgili yeterli veri sağlayamamaktadır. Bu anlamda bu kitapları okumaları ve çevreleri ile yaptıkları paylaşım çalışma açısından daha anlamlı olduğu düşünülmektedir.

IV) Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı

Kitap okuma alışkanlığı öğrenciler gibi, öğretmenlerde de incelenmiştir. Öğretmen ailelerin ebeveynlerinin % 58.34 oranında okuma alışkanlığı bulunmaktadır. Okuma alışkanlığı olan ebeveynlerin neredeyse % 91’i paylaşım içerisinde bulunmaktadır(bkz ek 3 tablo 16a). Öğretmen ailelerinde aile-içi paylaşım *çok yüksek* seviyededir. Ayrıca görüşmeler esnasında öğretmenler, okuma alışkanlıkları olmayan ebeveynleri ile de farklı paylaşımlar içerisinde bulunduklarından bahsetmişlerdir.

Bir matematik öğretmeni ;

“....Annem ilkokul mezunu ve benim derslerimde bana yeterli olacak bilgi seviyesine sahip değildi. Ama ben lisede okurken, benimle sabahlardı, çayımı demler, yemek hazırlardı. Hala sobanın başındaki hali aklımdadır. Onun üzerimdeki emeği çoktur....” diyerek durumunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu ailelerinden çok yoğun olarak manevi destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler ve edebiyat öğretmenlerinde dersleriyle ilgili olan kitapların pek çoğu roman şeklinde olduğundan, okumalar bu noktada yoğunlaşmaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığında branşlara göre de bir farklılık olduğunu görülmektedir.

Sosyal ve edebiyat branşında olan öğretmenler sürekli okurken, fen-matematik branşlarında yer alan öğretmenler daha az okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin evlerinde bulunan kitaplar yaklaşık olarak 200-500 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin de roman türü kitapları okumayı tercih ettiği görülmektedir(bkz ek 3 tablo 16 c). Bu anlamda *öğrencilerin tercihlerine benzer* bir tercih görülmektedir.

Öğretmenlerin ailesine bakıldığında ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının az olmasına rağmen, öğretmenlerde *okuma alışkanlığı bulunmaktadır*. Ancak, öğrenci ailelerinin okuma alışkanlığı daha fazla olmasına rağmen, öğrencilerin genelinde okuma alışkanlığı daha az bulunmaktadır. Bu da evde sadece okuma alışkanlığının önemli olmadığını aynı zamanda evde anne-

baba ve çocuk arasında etkileşim olması gerektiği sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Yani, bilgiler paylaşılmıyorsa, gencin ilgisi azalmaktadır.

Ailenin sosyal sermayesi olarak nitelendirilebilecek *aile içi paylaşımlar* gencin kitap *okuma alışkanlığını olumlu olarak* etkilemektedir. Ancak, ebeveynlerin sadece kendi ilgi alanına ya da işine yönelik okumalar yapması, kimi zaman bu sebeple genç ile vakit geçirememesi gencin okuma alışkanlığını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Genç, tepki göstererek okumayı tercih etmemektedir.

2.1.3. SOSYAL VE KÜLTÜREL SERMAYE SONUCU OLUŞAN ALGILAR

2.1.3.1. Öğrencilerin Genel Kültür Bilgisi

Öğrencilerin kültürel sermayelerini ortaya koyabilmek için öğrencilere, sosyoloji, felsefe, kimya, fizik, edebiyat, resim gibi alanlarda 12 ünlü isim soruldu. Öğrencilerin isimleri tanıyıp tanımadıkları ve hangi alanla ilgilendiklerini belirtmeleri istendi. Görüşmede sorulan isimler şunlardır:

Bedri Baykam.....Hasan Kaçan.....İdil Biret.....
Ara Güler.....Şostakoviç.....Van Gogh.....
Fellini.....Amin Maalouf.....Emre Kongar.....
Umberto Eco.....Sokrates.....Lavoisier.....

Başarı durumu ile sanatçı ve düşünürleri tanıma arasında herhangi bir bağlantı bulunamamıştır. Öğrenciler ilgileri ve bulundukları ortamlar

nedeniyle sorulan isimleri tanımaktadırlar. Bu noktada başarı durumunun bir etkisi görülmemektedir.

Öğrencilerin %72'si, bu isimlerden iki-dört arasında tanımışlardır. Tüm gruplarda tanıma oranının çok düşük olduğunu söylenebilir(bkz ek 3 tablo 17). Ancak, A grubunda bulunan erkek öğrenciler, kız öğrencilere kıyasla daha çok kişi tanımışlardır. Öğrenciler genel olarak ilgi alanları doğrultusunda daha çok kişi tanımışlardır. Genel kültürle alakalı bilgileri kendi ilgi alanları ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca genel kültürün oluşumunda derslerin olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma örnek olarak, Lavoisier isimli kimyacı daha fazla lise birinci sınıf öğrencileri tarafından tanınmaktadır. Çünkü bu isim, derslerde de öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Ancak, hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler, bu ismi tanımadıklarından bahsetmişlerdir. Lise birinci sınıfta sosyoloji, felsefe gibi derslerin olmayışı bu alandaki kişileri tanımamaları sonucunu doğurmuştur. Ancak Sokrates gibi çok ünlü kişilerin isimler öğrencilere tanıdık gelmiştir

2.1.3.2. Öğrenci ve Öğretmenlerin Başarı Algısı

Öğrencilere; “Okuldaki başarınızı nasıl görmektesiniz?” sorusu, seçenekler verilerek sorulmuştur.

Öğrencilerin %42.85'i kendi başarılarını “orta” düzeyde algılamaktadırlar. Gruplar bazında bakıldığında; birkaç öğrenci notları yüksek olmasına rağmen kendi notları ile ilgili *daha olumsuz* yargıya sahiptirler. Ancak, genel olarak öğrenciler, okul başarılarının farkındadırlar. Ayrıca, şehir dışından

gelen ve geldiği yerde çok daha başarılı olduğunu düşünen öğrenciler, kendi başarıları hakkında olumsuz algı içerisinde bulunmaktadır. Bu okulda istenen başarıyı yakalayamamak, öğrencilerin kaygılarını arttıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. C grubunda bulunan öğrencilerin %50'si ise kendi başarılarını 'orta' düzeyde algılamışlardır(bkz ek 3 tablo 18). Yani, gerçekte oldukları halden daha 'olumlu' bir algı içerisinde bulunmaktadır.

Öğretmenlere de *“Hayattaki başarınızı nasıl görmektesiniz”* sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 23.33'ü *“orta ve altında”*, 6.6'sı *“çok iyi”*, 70'i *“iyi”* olarak başarılarını değerlendirmişlerdir.

Bu soruyla bağlantılı olan, bir başka soru da, öğrencilerin gelecek ile ilgili algılarıdır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere; *“Gelecekteki beklentilerinizin gerçekleşmesinden ne kadar umutlusunuz?”* sorusu sorulmuştur.

Öğrencilerin %78.56'sı gibi büyük bir oran, *“çok ve oldukça umutlu”* olduklarını belirtmiştir(bkz ek 3 tablo 19). Bu sorunun cevabı, öğrencilerin kafasında okul başarıları ile ilişkili değildir. Ailenin ekonomik durumunun iyi olması, öğrencilerde bu algının oluşmasına yol açmıştır. Bu sebeple, gelecekle ilgili beklentiler öğrencinin kendisinden ziyade *ailesi tarafından* oluşturulmaktadır.

2.1.3.3. Öğrenci ve Öğretmenlerin “Gençlerin Sorunlarına”

Bakışı

Öğrenci ve öğretmenlere “*Size göre gençlerin temel sorunu nedir?*” sorusu, açık uçlu olarak soruldu.

Lise 1. sınıf özellikle akademik anlamda oldukça zorlu geçen bir yıl olmaktadır. Öğrenciler önceki yıllarda çok fazla çalışmasalar da başarıyı yakalayabildiklerinden bahsetmektedirler. Ancak, Lise 1. sınıfta farklı alan dersleri bir arada alındığından, daha düzenli çalışma gereği ortaya çıkmıştır. Başarısız olan öğrenciler, çoğu kere kolejden gönderilmektedir. Böylesi durumların yaşanması, öğrencilerin psikolojilerini oldukça olumsuz etkilemektedir.

Başarısız olan öğrenciler, kendilerine de sıranın geleceğini düşünmekte ve bu atmosfer içinde de “*dersler*” ve dersler konusunda yapılan aile baskısı temel sorun olarak karşılaşılmaktadır.

Cevaplara gruplar bazında bakılırsa; A grubunda yer alan öğrencilerden % 69 gibi yüksek bir oran, gençlerin temel sorunu olarak, “*dersleri*” ve “*aile baskısını*” söylemişlerdir. Öğrenciler dersler konusunda sıkıntı yaşamaları bile arkadaşlarının sıkıntılarını da düşünerek, soruyu cevaplamışlardır. Ayrıca mevcut durumlarını korumaları açısından ailelerinden sürekli uyarı almaktadırlar. Bu grupta bulunan ve anne-baba ayrı olan, anne ile yaşayan öğrencilerde dersler konusunda baskının daha da arttığı belirtilmiştir.

A grubunda yer alan bir kız öğrenci;

“Ortaokuldaki birinciliğini sürdürmen gerekiyor” şeklinde ifadeleri sürekli duyduğunu belirtmiştir. Bu tip uyarılar da gençler üzerinde baskı oluşmasına neden olmaktadır.

A grubunda yer alan öğrencilerin %71’i temel sorun olarak, olarak *dersler ve aile baskısı* derken, %21’i de “*öğrencilerin birbirlerini aşışılması*” ve “*arkadaşıllıklarda yaşanan sıkıntılar*” sorunundan bahsetmişlerdir(bkz ek 3 tablo 20a). Özellikle de başka bir okuldan ya da başka bir şehirden koleje gelen öğrenciler için bu durum çok daha kötü bir şekilde yaşanmaktadır. Yalnız kalan öğrenciler de genel olarak okulu ve dersleri sevmediklerini belirtmektedirler.

B grubunda yer alan öğrencilerin %64’ü de, “*aile baskısı*” noktasında sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu grupta yer alan öğrencilerin algısı, daha başarısız öğrencilere göre kendilerine daha fazla baskının yapıldığı yönündedir(bkz ek 3 tablo 20a). Veli görüşmelerinden de çıkan sonuç bu durumu desteklemektedir. “Orta” düzeydeki başarı, her an kaybetme korkusunu da içermektedir.

C grubunda bulunan öğrencilerin %71’ine göre *dersler ve aile baskısı* temel sorun olarak ifade edilmekle birlikte, bu sorunu “rahat/kaygı duymadan” dile getirmişlerdir. Diğer gruplarda bulunan öğrencilerdeki kaygılı ifadeler, bu grubun geneli için söz konusu değildir. Ayrıca, bu grupta bulunan veliler de duruma alışmış gözükmemektedir. Bu noktada da B grubunda yer alan

öğrenciler, daha az başarılı olan öğrencilerle kıyaslandığında, kendilerini daha fazla baskı altında hissetmektedirler. Dolayısıyla, “*okul başarısı*” öğrencilerin kafasında temel sorun olarak görülmesine rağmen, bu sorunun davranışlarına yansımaları noktasında gruplar bazında şu şekilde farklılıklar tespit edilmiştir.

A ve B grubunda bulunan öğrenciler için temel sorun genellikle “*aile baskısı*” ve “*insanların birbirini hor görmesi ve aşağılaması*” iken, C grubunda bulunan özellikle erkek öğrenciler için “*ders dinlemek ve sıkıcı dersler*” sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Aileler ile görüşldüğünde, C grubunda bulunan öğrencilere de dersler konusunda sık sık uyarıların yapıldığı ama, bu grupta bulunan öğrencilerin bu uyarıları dikkate almadığı belirtilmiştir.

Gençlerin sorunları önemsemesinde cinsiyete dayalı bir ayrım da söz konusudur. Tüm kız öğrenciler için temel sorun “*aile baskısı*” dır. Ancak, erkek öğrencilerde okul başarısı düştükçe genç üzerindeki aile baskısının etkisi azalmaktadır. B ve C gruplarında arkadaşlık kuramamak ve ders dinlemek zorunda kalınması sıkıntı doğurmaktadır. Çalışma grubunun bütününde “dersler” çok önemlidir. Bu çalışmada bu sebeple *okul başarısı*, temel değişken olarak ele alınmış ve okul başarısına dayalı açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Bu soruda ayrıca, –A grubunda bulunan erkek öğrenciler hariç- öğrencilerin sadece *kendi sıkıntılarını göz önüne* alarak cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Türkiye’deki diğer gençlerin sıkıntılarından

bahsetmemişlerdir. Bu anlamda sosyal psikolog Başaran(1974;2004)'ın da bulgularında olduğu gibi “sadece kendini düşünen bireyler” haline geldiklerinden bahsedilebilir. Kendileri dışında bir sıkıntı temel bir sıkıntı olarak düşünülüyor. Bu çalışma da bu durumu desteklemektedir.

“*Gençlerin temel sorununun ne olduğu?*” sorusu öğretmenlere de yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin %67'si, “gençlerin amaçlarının olmayışı ve sorumluluk almak istemeyişleri” cevabını vermişlerdir(bkz ek 3 tablo 20b). Öğretmenler de, öğrenciler de *kendi açılarından olaya* yaklaşmışlardır. Öğretmenler ders/ödev yaptıramadıkları için temel sorun olarak “sorumluluk duygularının olmayışını” belirtirken, gençler de kendi açılarından temel sorun olarak “dersler ve aile baskısı” cevabını vermişlerdir. Bu anlamda *öğretmenlerin* genelde gençlerin sorununa değil, *kendi yaşadıkları sorunlara* odaklandığı sonucu çıkartılabilir.

Gençlerin temel sorunları ile bağlantılı olarak, öğrenci ve öğretmenlere, “*Genel olarak yaşamınızdan tatmin olma dereceniz nedir?*” sorusu soruldu.

Başarı durumu ile yaşamdan tatmin olma derecesi arasında anlamlı bir bağlantı kurulmaya yetecek veri olmamasına rağmen, *başarı düştükçe* yaşamdan tatmin olma derecesinde bir azalma olduğu görülür. Başarı durumu fark etmeksizin genel olarak erkeklerin yaşamdan tatmin olma derecesi kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Ayrıca, öğrencilerin %52'si, yaşamdan “oldukça” tatmin olduklarını söylemişlerdir(bkz ek 3 tablo 21-a). Bu durumun içinde yaşadıkları ekonomik koşullardan kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Ailenin ders çalışmaları konusunda yaptıkları baskı başarı durumu fark etmeksizin tüm öğrencileri rahatsız etmektedir. Öğrencilerin üzerinde baskı ne kadar az olursa, gençlerin mutlulukla ilgili görüşleri o kadar artmaktadır. Ailenin ya da okulun gençten hep başarı beklemesi öğrenci de mutsuzluğa neden olmaktadır.

A grubunda bulunan ve anne-baba birlikte olan gençler; oldukça memnunken, anne-babanın ayrı olduğu gençler, “orta” derecede mutlu olduklarını söylemektedirler. Memnuniyetsizliklerine neden olarak, *aile baskısı* gösterilmektedir. Benzer sonuçlar B grubunda bulunan erkek öğrenciler için de söz konusudur. Anne-babası ayrı olan çocukların “orta” derecede yaşamdan tatmin olduğunu belirtirken, anne babası birlikte olan öğrenciler notlarının daha düşük olmasına rağmen, “oldukça mutlu” olduklarını söylemektedirler. C grubunda bulunan tüm erkek öğrenciler derslerle ilgili baskıları tamamen bir tarafa bırakarak, “oldukça mutlu” olduklarını belirtmişlerdir. Derslerle ilgili başarısızlık bu grupta bulunan gençleri rahatsız etmemektedir. Ancak C grubunda bulunan anne ile anlaşamayan kız öğrenciler “az derecede” mutlu olduklarını söylerlerken, arkadaş grubu olan öğrenciler “oldukça mutlu” olduklarını söylemektedirler.

Kız öğrencilerde duyarsızlaşma erkek öğrencilere göre daha az yaşanmaktadır.

B-C grubunda kız öğrenciler üzerinde *dersler*, mutluluk açısından etkili iken, erkekler üzerinde derslerin etkisi kızlara göre daha az görülmektedir. Bu gruplarda bulunan erkekler üzerinde arkadaşların etkisi çok daha fazladır. Arkadaşları ile arası iyi olan B-C grubundaki gençler, derslerinin kötü olmasına rağmen, hayattan tatmin olduklarını söylemektedirler. A grubunda dersler çok etkili, B-C grubunda dersler kızlar üzerinde daha etkili iken, erkekler üzerinde *arkadaşlar* daha etkili olmaktadır.

Genel olarak sosyal ilişkilerin yüksek olması ile hayattan tatmin olma arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Bu noktada sosyal ilişkiler başarıdan daha önemli bir noktadır. Kurulan sosyal ilişkilerin niteliği, gencin değerlendirmelerini etkilemektedir. İnsanlar bir şekilde çevreden saygı görmek, bir noktada başarılı olmak istemektedirler. Bu noktada başarı ya da sosyal ilişkiler belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin *genel olarak yaşamlarından tatmin olma dereceleri* incelediğinde; %70 oranında öğretmenin “oldukça mutlu” oldukları sonucu çıkmıştır(bkz ek 3 tablo 21-b).

2.2. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYENİN İLİŞKİLERE YANSIMASI

Sosyal sermayenin oluşumunda temelde etkili olan faktör, “sosyal ilişkilerdir”. Sosyal ilişkilerin, daha önceden de bahsedildiği gibi ölçülmesi kolay değildir. Ayrıca üye olunan kulüpler, arkadaşlıklar, tanıdıklar gibi çok farklı alanlarda da kendini gösterebilmektedir(Bourdieu 1986).

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerde sosyal sermaye; arkadaş ilişkileri, okul-içi ilişkiler ve aile-içi ilişkiler başlıklarıyla incelenmiştir. Bu ilişkilerde yaşanan çatışma, sevgi, saygı, özenme, rekabet gibi durumlar incelenerek, ilişkiler anlaşılmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen bu durumlar; saygı, dayanışma, sorumluluk , adalet algılarını ve davranışlarını ortaya çıkartabilecek nitelik taşımaktadır.

Genel olarak bireyler, çatışma ya da rekabet durumu olmaksızın olumsuz davranışlarda bulunmamaktadırlar. Bu sebeple, öğrencilerin “gerçek” değerlendirmelerine ulaşabilmek için, “çatışma” durumları içeren örnek olaylardan yararlanılarak, algılamalar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Arkadaşlık İlişkileri

Özellikle ergenlik dönemlerinde akran ilişkileri gencin hayatının merkezindedir. Zaten öğrencilerin davranışları ve altında yatan değerlendirmelerin büyük bir kısmı arkadaş çevresi kaynaklı şekillenmektedir.

Bu sebeple bulgular tartışılırken öğrencilerin arkadaşlık/akran ilişkilerini ortaya koyabilecek birtakım soruların yanında gözlemlere de yer verilmiştir.

İlk örnek olay; *“Sınıfta birisi bir suç-cam kırılması, kopya çekilmesi v.b-ışlıyor. Sen suçlu olmadığın halde tüm sınıf ceza alacağı için, sen de ceza alma durumuyla karşı karşıyasın. Suçlunun kim olduğunu biliyorsun. Bu durumda ne yaparsın?”*

Bu soruya öğrencilerin önemli bir kısmı, suçluyu söylemeyeceklerini belirtmişlerdir. Ancak not ortalaması burada önemli bir hal almıştır. A grubunda bulunan öğrenciler, hem arkadaşlıktan vazgeçmemek hem de ceza almak istemedikleri için *suçlu*ya itiraf ettirmeye çalışacaklarından bahsetmişlerdir. *Arkadaşı şikayet etme* davranışı, bu yaş grubu için, en büyük ayıplardan birisi olarak düşünülmektedir. Arkadaşını şikayet eden kişi, grup tarafından sert bir şekilde dışlanmaktadır. A grubundan bazı öğrenciler, arkadaşlarını şikayet edebileceklerini ama, kimsenin haberi olmadan söyleyebileceklerinden bahsetmektedirler. Bu noktada A grubunda bulunan öğrenciler için hem dersler hem de arkadaşlar önemli haldedir. Tüm öğrenciler için arkadaş grubundan tepki almak ve yalnız kalmak, *istenmeyen* bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu konu ile bağlantılı diğer bir soru da, *“Senin hatanı öğretmene şikayet eden bir arkadaşına karşı nasıl davranırsın?”* sorusudur(bkz ek 3 tablo 22-a).

Tepkinin boyutu değişmekle birlikte %95 gibi bir kısmı, hatayı söyleyen kişiye karşı ‘*olumsuz tepki*’ geliştireceklerinden bahsediyorlar. Olumsuz tepki geliştireceğini söyleyen öğrenciler farklı şekilde tepkilerini ortaya koyabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %26’sı, durumu eşitlemek için *misilleme*” yapabileceğinden de söz etmiştir. Özellikle C grubunda bulunan öğrencilerin %42’si misilleme yapabileceklerini belirtmişlerdir. Diğer gruplarda bu oran anlamlı derecede düşük bulunmuştur. C grubu böylesi olayların sık sık başlarına gelmesi ve geliştirdikleri bir savunma mekanizması sonucunda bu tepkiyi vermişlerdir. Başarı düştükçe, “misilleme yaparım” diyenlerin sayısı da artmaktadır. Öğrencilerin geneli, arkadaşlarının hatasını söyleme gibi bir durumun “arkadaşlar” arasında olmaması gerektiğine inanıyorlar.

Arkadaşlık kavramı ile ilgili bir başka soruda da, “*Ödevini yapmadan gelen bir arkadaşın senden ödev çekiyor. Öğretmen de aynı ödevi yaptığınız için, ikinize birden eksi veriyor. Böyle bir durumda nasıl davranırsın?*” sorusudur.

Ödev ile ilgili bu soruya öğrencilerin %76’sı, yaptığım davranışın sonucuna katlanırım cevabını vermişlerdir.

Bu soru ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken diğer bir önemli nokta da, her ne kadar arkadaşını şikayet etmek tepki alan bir davranışsa da bu noktada “arkadaş” olarak bahsedilen kişinin “*kim olduğu*” önem kazanmaktadır. Bahsi geçen suçlu, zaten aralarında sıkıntı olan bir öğrenciyse, onu öğretmene söyleyebileceklerinden bahsediyorlar. Bu yaş

grubunda bulunan öğrencilerin davranışlarının altında mantıktan daha çok “duygusal” yakınlık çok büyük rol oynamaktadır.

Öğrenciler daha çok duyguları ile hareket ediyorlar. Ancak bu duygusallık manevi bağların güçlü olduğu bir duygusallık anlamına gelmiyor. Daha çok o anki duyguları ile hareket etmeleri, yani, “fevri” davranışları anlamındaki duygusallıktan bahsediliyor. “Yaşlarının temel özelliklerinden biri olarak her an sinirlenmeye ve tepki göstermeye hazır bir halde bulunuyorlar. Yani, pek çoğu pire için yorgan yakabiliyorlar. Bir anda en sevdiği kişi, nefret ettiği kişi haline gelebilir. Bu anlamda da davranışları arasında tutarsızlıklar olabilmektedir.

Öğretmenler için ise, “duygusal bağların “güçlü olduğu maneviyatın daha önemli olduğu görüldü. Bu anlamda, öğrenci ve öğretmenlerin duygusallıkları arasında fark bulunmaktadır.

Arkadaşlık durumunu ortaya koyacak bir başka soru da;

“Okula yeni gelen bir öğrenci ile tüm arkadaşların dalga geçiyor. Sen yeni gelen kişiye destek olmak istiyorsun, ama arkadaşlarının tepkisinden de çekiniyorsun. Böyle bir durumda nasıl tepki verirsin?”

Bu sorunun cevabı olarak, öğrenciler, öncelikle *dalga geçilen kişinin durumuna* bakarak tepki vereceklerini belirtmişlerdir. Kişinin bu durumu “*hak edip etmediği*” gençler için önem taşımaktadır(bkz ek 3 tablo 22-c).

Öğrenciler, haksızlığa uğrayan kişi ile iletişim kuracaklarını söylemelerine rağmen, gözlemler sonucunda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Söylem ve davranış arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. Sınıflarda alay konusu olan çok fazla öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin pek çoğu grup normu dışına çıkmayı göze alamamaktadırlar.

Alayla mücadele etmesi gereken öğrenciler genellikle, yeni gelen öğrencilerdir. Daha öncede bahsedildiği gibi, 42 öğrenciden 19 öğrenci başka bir okuldan bu okula gelmiş ve araştırmanın yapıldığı zamanda okulda ilk senelerini yaşamaktaydılar. Bu öğrenciler okula çok fazla alışamadıklarından bahsetmektedirler. Eğitim sadece derslerden ibaret değildir. Farklı bir atmosferde yetişen öğrencilerin okuldaki benzer atmosfer içinde yaşayan öğrencilerle kaynaşması zor olmaktadır.

Bir öğrenci:

“...Keşke, kolej aynı kalsa ama, buradaki öğrencileri şehir dışındaki arkadaşlarımla değiştiresek...” diyerek durumunu ifade etmiştir. Ayrıca, bu noktada cinsiyetin bir önemi bulunmamaktadır. Ancak okul başarısı, öğrencinin sınıf içerisinde kabul görmesinde kimi zaman olumlu etki sağlayabilmektedir.

Öğrenciler, geldikleri okulda oldukça başarılı olduklarını söylemektedirler. Geline okuldaki başarı durumunda düşmeler görülmektedir. Böylece yeni gelen öğrenci hem başarı sağlayamamakta hem de arkadaşlık kuramamaktadır. Tüm bunların neticesinde de öğrenciler, *mutсу* olduklarını dile getirmektedirler.

Arkadaşlık ilişkileri içinde değinilebilecek bir başka nokta, öğrencilerin kendi aralarında geçerli olan kurallarla öğretmenlerin beklentilerinin kimi zaman uyuşmamasıdır. Öğretmen görüşleri de göz önüne alınarak söylenmesi gerekirse, arkadaşları arasında popüler olan öğrenciler öğretmenleri ile sorun yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin ders esnasında bir tarafı tercih etmesi gerekmektedir. *Arkadaşlarla yapılan işbirliği yükseldikçe, öğretmenlerle olan iletişim bozulmaktadır.*

Sınıflarda öğrenciler arasında liderlik konumunun güçlü olanlar bulunmaktadır. Güçlü olan ve etrafında yandaş toplayabilen öğrenci, diğer öğrenciler açısından “cazip” hale gelebilmektedir. Güçlü olmak zaman almakta ve ders içinde öğretmene karşı yapılan olumsuz bazı davranışlar, bu durumu desteklemektedir. Lider olarak kabul edilen öğrenci tek kişi olabileceği gibi, yanında da birden fazla kişi de yer alabilmektedir. Sınıfta böyle bir grup oluştuğunda; sınıftaki diğer öğrenciler ya ses çıkarmadan hiçbir şeye karışmamakta, ya da bu gruba yanaşmak ve onlardan biri olma için benzer davranışlarda bulunmaktadırlar. Özellikle okul başarısının “düşük” olması bu durumu pekiştirmektedir.

Arkadaşlık ilişkilerinde giyim konusu da önemli bir yerdedir. Markalı giyinmek, arkadaş grubu içinde yer alabilmek için bir araç olarak düşünülmektedir. Özellikle serbest kıyafet uygulamasının geçerli olduğu günlerde öğrenciler bu konuya daha da fazla dikkat göstermektedirler.

2.2.2 Okul-içi İlişkiler

a) Öğretmenler ve İdarecilerle Yaşanan İlişkiler

Öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkileri görüşme formu ve gözlemler aracılığı ile değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilere “*Öğretmenlerinle karşılaştığın zaman selamlaşıyor musun?*” sorusu yöneltilmiştir.

Kız öğrenciler arasında öğretmene *selam verme* ve *başarı* arasında herhangi bir bağlantı kurulamamıştır. Ancak A grubunda bulunan kızların bazıları öğretmenlerine selam verirken, arkadaşlarından çekindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, kimi zaman sınıf içinde öğretmenlerle dayanışma içerisinde olduklarında, sınıf tarafından bu öğrenciler alay konusu olabilmektedirler. Bu duruma örnek olarak; bu grupta bulunan bir kız öğrenci öğretmenlerle olan dayanışması sınıf tarafından kışkırtıldığı için, ismi değiştirilerek küçümsemek amacıyla *erkek ismiyle* çağrılmaktadır.

Öğrenciler, özellikle derslerine giren ve kendilerine yakın hissettikleri öğretmenlere selam verdiklerinden bahsetmişlerdir. İçinde yaşadıkları ortam ve çevredekilerin davranışları öğrencilerin davranışına yön vermektedir.

Ortamın ve koşulların davranışları etkilediğine örnek olarak;

“*Çevremizde öğretmenlerle arası bozuk olan ve selam vermeyen arkadaşlarımız varsa, selam vermekten vazgeçebiliyoruz*” demişlerdir.

Öğretmenlere de; *Öğrenciler ve diğer öğretmen arkadaşları ile selamlaşıp, selamlaşmadıkları* sorulmuştur. Bazı öğretmenlerin anlaşılamadığı ve sohbet etmediği öğretmenler olmasına rağmen, öğretmenlerin geneli selamlaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ile de teneffüs aralarında konuştuklarını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, öğretmen ve idarecilerle çatıştıkları temel konulardan bir tanesi, kılık-kıyafet kurallarıdır. Bu nedenle; *“Okulda geçerli olan kılık-kıyafet kuralları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu kurallara uyar mısınız?”* soruları sorulmuştur.

Görüşme esnasında kuralların gerekli olduğunu düşünen öğrenciler, arkadaşlarını tepkilerinden çekindikleri için, bu düşüncelerini dile getiremediklerinden bahsediyorlar. Kurallara uymayan öğrencilerin içinde, “Kurallar olmalı ama, ben uymuyorum” diyenler bulunmaktadır(bkz ek 3 tablo 23-b). Öğrencilerin büyük bir kısmı, düzen ve disiplin sağlanabilmesi için, kılık ve kıyafetle ilgili kuralların olması gerektiğini düşünmektedirler. Başarı düştükçe kuralların gereksizliğine inanılmakta ve uyum da daha azalmaktadır. Ayrıca “Kılık-kıyafet kurallarına uygun davranırım” cümlelerinde de gruplar arasında farklılıklar görünmektedir. C grubundan bir erkek öğrenci, çoğu kere kravat takmamasına rağmen kılık-kıyafet kurallarına uyduğunu dile getirmiştir.

Erkekler genel olarak kurallara daha fazla uyduklarını belirtirken, kız öğrenciler daha az uyduklarını dile getirmişlerdir(bkz ek 3 tablo 23-b). Kız

öğrenciler; takı, saçlar ve etek boyları gibi pek çok etken sebebiyle uyarı alabilmektedirler. Ayrıca erkek öğrenciler, kuralları çiğnemelerine rağmen, uyduklarını belirtmişlerdir. Kurallara uyma noktasında kendi algıları oldukça farklıdır. Söylem ile davranış arasında uyumsuzluk bu soruda da görülmüştür. Öğretmenlerle olan ilişkilerle ilgili olarak; *“Derslerde gösterdiğiniz performansa göre verilen sözlü notları hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusu sorulmuştur.

A grubunda yer alan kız öğrenciler sözlü notu uygulaması ile ilgili olarak, eğer “haksızlık” yapıldığını düşünüyorlarsa haklarını arayacaklarından bahsetmektedirler. Başarı düştükçe *“Haksızlık yapılırsa, hakkımı ararım.”* diyenlerin sayısı artmaktadır.

Öğretmenlere de, *“Sözlü notlarını hangi kriterlere göre verirsiniz? Adil olduğunuzu düşünüyor musunuz?”* soruları sorulmuştur.

Bu soruda Md. Yard. ve rehberlik hocaları derslere girmediği için, değerlendirilmeye alınmamıştır.

Önceden hazırlamış çizelgede belirlenmiş kurallara göre sözlü notu veren öğretmenler haksızlık olmayacağını düşünüyorlar. Özellikle Matematik, Fen ve yabancı dil öğretmenleri çizelgeye uygun davrandıkları için, *hiç haksızlık yapmadıkları* kanaatindedirler. Bu tanım, Akarsu(1988:17)’nin yaptığı en dar anlamdaki adalet kavramına uygun düşmektedir. “Doğru olarak kabul edilmiş olanda uzlaşma” olarak tanımlamaktadırlar. Ancak daha geniş anlamda düşünmemektedirler. Ayrıca, davranışlar, çizelgeye bire-bir uyan

öğretmenler tarafından dikkate alınmamaktadır. Davranışların sözlü notuna katılımının haksızlıklara neden olacağını düşünüyorlar. Bu anlamda branşlar arasında görüş farklılıkları bulunmaktadır.

Öğretmenlere ayrıca; *“yaptırım sistemini nasıl kullandıkları”* sorulmuştur.

Sınıfta seslerini yükselterek, çizelgeden not kırarak ve kimi zaman öğrenciyi yok sayarak, yaptırım uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciyi yok sayma boyutunda Sennett(2005)’in yaptığı saygı kavramının çığnendiği görülmektedir. Saygı birbirini tanımak ile olur demektedir. Ödül olarak ise, gülümseme, “aferin” gibi sözlü destekle iltifat ediyorlar. Bu noktada da branşlar arasında farklılıklar gözlenmektedir. Matematik ve fen öğretmenleri okulda geçerli olan sistemi kullanırken, sosyal bilgiler öğretmenleri daha ziyade öğrenci ile iletişime geçmeyi tercih etmektedir.

Öğretmenlere sorulan bir başka soru; *“Öğrencilerin çalışmadığına nasıl karar verirsiniz?”* sorusudur.

Bu soruya öğretmenlerin büyük bir kısmı, derse katılımından öğrencinin çalışıp, çalışmadığını anlayabildiklerinden bahsetmektedir. Çalışsa bile başarılı olamayan öğrenciler, ek ödevler ile derse teşvik edilmeye çalışılmaktadır.

Lise 1. sınıftan itibaren öğrenciler pek çok farklı sebep nedeniyle -seçmeli derslerin farklı oluşu, alan değişimi v.b- farklı sınıflara dağılmaktadırlar. Bu

anlamda da öğrenciler neredeyse her sene farklı grupların içinde yer almaktadırlar. Öğretmeni tarafından davranışları bir sene “olumlu” olduğu söylenen bir öğrenci, başka bir sene farklı arkadaşlar nedeniyle “olumsuz” olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu konuda ,

“Bu öğrenci geçen sene ne kadar iyi idi. Bu sınıf onu da kendine benzetti.”

gibi cümleler öğretmenler tarafından sıkça kullanılmaktadır.

Öğretmenlerle çatışma yaşanan durumların başında ders dinlememek ve okul kurallarına uymamak gelmektedir.

Öğrencilerle tek tek görüştüğümüzde kurallarla ilgili genellikle sıkıntı olmadığını görülmektedir. Öğretmenler de tek tek öğrencileri düşündüğünde çok problemlili olmadıklarından bahsetmektedirler. Ancak, bir arada olmaları sonucu sıkıntılar çıkmaktadır. Yani yaşanan sorumsuzluk, saygısızlık, dayanışmaya yanaşmamaları genellikle grubun etkisi neticesinde meydana gelmektedir. Tek başına iken öğrencinin asla yapmayacağı davranış, diğer öğrenciler ile bir arada iken, yapılabilmektedir. Öğrenciler, diğer arkadaşlarından güç almaktadırlar.

Öğrencilerin yaşadıkları atmosfer davranışlarında etkili olmaktadır. Sınıfta suç işlediklerinde suç bölüşülmektedir. Bu nedenle, tek başlarına ceza alınmamakta ve kendi deyimleri ile “aradan kaynamaktadırlar”: Cezanın

bölüşülmesi ya da cezaya uğramama durumu, suç işleme oranını arttırmaktadır.

Okul örneği ile Felson(1996) *“Mass Media Effect on Violent Behavior”* makalesinde de belirttiği gibi, kişiler birbirlerinden etkilenecek, uyma davranışı göstermektedirler. Bu çalışmada da; öğrenciler, bağırarak pek çok isteklerini yaptırdıklarını söylemektedirler. İstediklerini elde eden çocuk, diğerlerine de örnek olmaktadır. Diğer çocuklarda yöntem olarak bunu kullanmaktadırlar. Hatta sınıf içinde pek sesi soluğu çıkmayan çocuklar bile etrafına bakarak, benzer şekilde davranmaktadırlar.

Tezcan(1991:51-52)'in araştırmalarında da öğrenciler; sevilmeyen öğretmen özelliği olarak başta otoriter davranışlı -hoşgörüsüz, anlayışsız, asık yüzlü, cezaya başvuru, dayak atan- öğretmenleri belirtmişlerdir. Daha sonra konusunda yetersiz, öğrenciler arasında ayırım gözetken ve kırık notla tehdit eden öğretmenler sevilmeyen öğretmenler olarak belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlerle başlıca anlaşmazlık alanı olarak yeterince ders çalışmamak, diyaloga yanaşmamaları, otoriter davranışları belirtilmiştir. Öğretmenle anlaşmazlık sonucunda öğrencinin davranışı, o derse karşı soğukluk duymak, öğretmeni başkalarına şikayet etmek ve öğretmenlere karşı saygısız davranmaktadırlar. Benzer sonuçlara bu çalışmada da ulaşılmıştır.

b) Okul Çalışanları ile Yaşanan İlişkiler ve Çevreye Bakış

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çevreyle olan ilişkilerini ortaya koyabilmek için, “*Okulda çalışan hizmetlileri tanır mısınız? Selamlaşır mısınız?*” soruları sorulmuştur.

Öğrencilerin %71'i, okul çalışanlarını tanıdıklarını belirtmişlerdir(bkz ek 3 tablo 24-a). Erkek öğrenciler için, başarı durumuyla okulda çalışan görevlileri tanıma arasında herhangi bir bağlantı yoktur. Ama cinsiyet bu noktada önemlidir. Kızlar, erkek öğrencilere göre okulda çalışanları daha az tanımaktadırlar. Okul çalışanların çoğu erkek olduğu için bu beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ve öğrencilerin davranışlarını karşılaştırmak amacı ile aynı soru, öğretmenlere de sorulmuştur. Öğretmenler okulda çalışan hizmetlileri tanıdıklarını ve selamlaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin sohbeti daha fazla iken, bazı öğretmenler daha az sohbet ettiklerinden bahsetmişlerdir.

Çevreye karşı olan tutumlarını anlayabilmek için ayrıca, “*Okulda gereksiz yanan ışıkları söndürür müsünüz, boşuna akan suları kapatır mısınız?*” soruları da sorulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %55'i, özellikle suyun kapatılması konusuna dikkat ettiklerinden bahsetmektedirler. Özellikle küresel ısınma ve

susuzluk konusu ile ilgili yapılan çalışmalar bu konuda öğrencilerin bu bilinci kazanmasını sağlamıştır.

Ancak, sorumluluk duygusu olan öğrencilerin yanı sıra bu konu ile hiç ilgilenmeyen ğrenci sayısı da %31'i bulmaktadır. A grubunda ilgilenmeyenlerin oranı %21, B grubunda %28, C grubunda ise %43'dür(bkz ek 3 tablo 24-b). *Başarı düştükçe, sorumluluk kavramında da azalmalar olmaktadır* ğrencilerin bir kısmı bu sorumluluğun kendilerinde ait olmadığını belirterek, ilgilenmediklerinden bahsetmişlerdir. Yani, sorumluluk paylaşılınca, öğrencilerin bir kısmı sorumluluk duygularından kaçmaktadırlar.

2.2.3. Aile içi İlişkiler

Aile içi yaşanan ilişkiler, bu çalışma açısından oldukça önemlidir. Gençler, aile içerisinde değerleri öğrenmektedirler. Ayrıca aile, toplumun en ufak birimidir. Burada yaşanılanlar, genci topluma hazırlamaktadır. Bu sebeple aile içi ilişkiler, gencin değerlendirmesinde ve davranışlarında etkilidir.

Bu ilişkiler; aile büyüklerine karşı davranışlar ve ailenin verdiği tepkiler, diğer akrabalarla olan ilişkiler, görev bölüşümü, evde uygulanan yaptırım şekilleri v.b aktarılarak anlaşılmaya çalışıldı

Aile içi ilişkileri sorgulayan ilk soru; *“Aile büyüklerine karşı nasıl davranırsınız?”* sorusudur.

Bu grupta öğrencilerin %50 gibi bir oranı, aile büyüklerine karşı saygılı olduklarını belirtmiştir(bkz ek 3 tablo 25-a). Ancak, saygı kavramlarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler aile büyükleri tarafından sürekli olarak dersler ve davranışlar konusunda uyarı aldıklarını belirtmişlerdir. Başarı düştükçe aile büyüklerine karşı gösterilen “saygılı” tutum ve davranışlarda da azalma olmaktadır. A grubundaki öğrencilerin %79’u, B grubundaki öğrencilerin %35’i, C grubundaki öğrencilerin %28’i saygılı olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, başarı düştüğü için aile büyüklerinden çok daha fazla uyarı alınmaktadır. Kısır döngü halinde bu durum devam etmektedir.

Bu soruya “kimi zaman” ifadesini kullanan öğrenciler, zaman zaman aile büyüklerini üzebildiklerinden bahsetmektedirler. Bu ifadeyi A grubundaki öğrencilerin 14’ü, B grubundaki öğrencilerin %43’ü, C grubundaki öğrencilerin %64’ü kullanmışlardır. Kendilerine karşı “haksızlık” yapıldığını düşündüklerinde ya da aile büyüklerinin konuşmalarından sıkıldıklarında “saygısız” davranabildiklerinden bahsetmektedirler. Özellikle C grubunda bulunan öğrenciler ders çalışma konusunda ailelerinden uyarı aldıkça “saygısız davranışlar” içerine girebildiklerinden bahsetmektedirler. Ayrıca C grubundaki bazı öğrencilerin “saygılı” davranışlardan anladıkları ile A grubunda bulunan öğrencilerin “saygılı” davranıştan anladıkları birbirini tutmamaktadır. C grubunda bulunan bir öğrenci aile bireyleri ile zaman zaman “küfürlü” konuşsa bile kendinin saygılı davrandığını düşünmektedir. C

grubundan bir kız öğrenci “Anneme kimi zaman geri zekalı diyorum ama, ona karşı saygılıyım” ifadesini kullanmıştır.

B grubunda bulunan Ankara dışından gelen bazı öğrenciler, arkadaşları ile anlaşılamadıklarından bahsetmektedirler. Bu nedenle aileleri ile daha fazla vakit geçirdiklerini söylemişlerdir.

C grubunda bulunan öğrenciler ise genel olarak alışverişin hayatlarında çok önemli bir yere sahip olduğu söylemektedirler. Özellikle erkek öğrenciler için alışverişin bu kadar önemli olması ve bu konuya çok büyük zaman harcamaları oldukça şaşırtıcı bir veri olarak karşımıza çıkmıştır. Bu grupta da markalı kıyafetler satın almak, arkadaşlar ile dolaşmak ve popüler mekanlarda vakit geçirmek çok önemlidir.

Görüşme formunda yer alan aile içi görev bölüşümü, aile içi etkileşimi önemli derecede etkileyen bir başka konudur. Bu konuda, “*ev içinde işlerin nasıl yapıldığı*” sorusu sorulmuştur.

Genel olarak başarı düştükçe evdeki işlerle ilgilenme oranı da düşmektedir. Ders çalışmak dışında başka sorumluluğum yok ifadesini A grubunun %14’ü, B grubunun %29’u, C grubunun ise %50’si kullanmıştır(bkz ek 3 tablo 25-b).

Tüm gruplarda; anne-babası yüksek okul mezunu olan ve ilkokuldan beri bu okulda okuyan gençlerin aileleri, çocuklarını *cinsiyete dayalı* bir görev

bölüşümüne tabii tutmadıklarını belirtmişlerdir. Kızlar ve erkekler evde benzer işleri yapmaktadırlar. Evde herhangi bir iş yapmayan çocuklar arasında da cinsiyete dayalı bir ayırım söz konusu değildir.

Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum, görev bölümünü yakından etkilemektedir. Daha önceden de belirtildiği gibi çalışma grubu “orta ve üst” ekonomik seviyelerden gelen ailelerin çocuklarından oluşmuştur. Bu anlamda çalışma grubu içinde yer alan öğrencilerin ailelerine bakıldığında, ekonomik olarak büyük farklılıklar bulunmamakta; ama, demografik ve sosyal unsurlarda farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, görev bölümünü de yakından etkilemektedir. Toprakla ilgilenen ve eğitim düzeyi düşük olan ebeveynler, eve temizlik için yardımcı almamaktadırlar. Ancak, eğitim seviyesi daha yüksek olan ebeveynler eve yardımcı almaktadırlar.

Sonuç olarak, evdeki işler, eve gelen yardımcıları tarafından yapılıyorsa, genç bu işlerle ilgili herhangi bir sorumluluk almamaktadır. Ancak, evdeki işlerle anne ilgileniyorsa, gençten bazı beklentiler olabilmektedir.

Ev-içi görev bölümünü anlayabilmek için bir başka soruda, “Eşyalarını *sen mi toplarsın?*” sorusudur.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %41’i kendi eşyalarını kendilerinin topladıklarını belirtmişlerdir. A grubunda bu oran % 57 iken, B grubunda % 50, C grubunda ise %14’dür. Ayrıca başarı düştükçe eşyaların da sadece

belli bir kısmının toplandığını ya da başka kişiler tarafından-anneya da eve gelen yardımcıları- eşyalarının toplandığını belirtmişlerdir. Bu oran C grubunda %85'i bulmaktadır.

Aileler genel olarak, evde gençlerden ders çalışmaları dışında çok fazla bir şey beklememektedirler. Gençlerin zaman zaman araştırma ödevleri veliler tarafından yapılmaktadır. Veliler çocukların yükünü hafifletmeye çalışmaktadırlar.

Çalışma grubunun genelinde ev-içi görev bölüşümüne yönelik, herhangi bir kural uygulanmadığını belirtmişlerdir. Genç eğer *isterse* birtakım işlere yardım etmektedir. Ancak okul kuralları ve okuldaki başarı söz konusu olduğunda; ailenin kuralları ve yaptırımları gündeme gelmektedir. Yaptırımlardan bir tanesi, öğrencinin harçlıklarının kesilmesidir. Ancak bu uygulama gençler için yaptırım niteliği taşımamaktadır. Çünkü harçlık oldukça fazla verildiği ve bunun mahrumiyetini duymadıkları için yaptırım olarak algılanmamaktadır. Ayrıca harçlığı telafi edebilecek başka kanallar da bulunmaktadır. Diğer akrabalarından ya da aile büyüklerinden harçlık alınarak genç açısından durum telafi edilebilmektedir.

Ebeveynlerin , gençlerin çalışmasını sağlamak amacıyla kullandığı diğer bir yol, "söylenmektir." C grubunda bulunan gençlerin ebeveynleri kimi zaman, gençle olan iletişimlerini keserek, onları yok sayarak, istediklerini yaptırmaya çalışmaktadırlar. Bu tip durumlarda genç, görmezden gelinmektedir. Bu

noktada saygı tanımlarına tekrar dönülecek olursa, Sennett(2005) saygıyı, “*karşılıklı birbirini tanıma*” olarak ifade etmiştir. Kişiler sosyal ilişkilerinde birbirlerine değer vererek saygıyı oluşturmaktadırlar. Bu suretle genç ders çalışmadığı zaman, ebeveyn, gence verdikleri “değeri” geri alarak, bir yaptırım uygulamaya çalışmaktadır.

Vurgulandığı gibi, okul başarısı aile içinde meydana gelen ilişkiyi yakından etkilemektedir. Okul başarısı aile içi ilişkinin düzgün gitmesine ya da bozulmasına neden olabilmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kardeşleri ile olan ilişkilerini ortaya çıkarabilmek için; “*Kardeşinizle olan iletişimiz nasıldır?*” sorusu soruldu.

Çalışma grubuna genel olarak bakıldığında daha çok tek çocuk oldukları görülmektedir. Bu sebeple tam anlamıyla kardeş ilişkileri anlamında çıkarım yapılamamıştır. Kardeşi olan öğrencilerin kardeş etkileşimlerinin genel olarak “iyi” olduğunu belirtilmiştir.

Bu grupta bulunan bu öğrenciler, kardeşlerinin sorumluluklarını da kimi zaman üstlendiklerinden bahsetmişlerdir. Kardeşlerine zaman zaman ders çalıştırmaktadırlar. Kardeş eğer küçükse onun bakımının da bir kısmı üstlenilmektedir. Bu durumu yaşayan çocuklarda sorumluluk duygusu daha fazla gelişmektedir.

Öğretmenlerin ailelerine baktığımızda 2-3 arasında değişen kardeş sayısı olduğu söyleyebiliriz. Bu anlamda öğretmenler, ev içinde kardeş etkileşimini yaşamışlardır. Öğrencilerin çoğunluğu ise, bu etkileşimi yaşayamamışlardır.

Aile içi ilişkilerle ilgili olarak; *“Sen yeteri kadar çalıştığını düşünüyorsun, ama aile büyükleri çalışman konusunda baskı yapıyor. Bu duruma nasıl tepki verirsin?”* sorusu da soruldu.

Bu soruya öğrencilerin %41'i ‘inadına çalışmam’ cevabını vermişlerdir. Bu ifadeyi en yüksek olarak % 50 oranında C grubunda bulunan öğrenciler dile getirmişlerdir. A grubundaki öğrencilerin %43’ü ailelerinin tepkilerini haklı bulduklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan kız öğrenciler içinde ailelerin “dersle ilgili söylenmelerini umursamadıklarını” söyleyenler bile, bu durumdan şikayet etmektedir. Özellikle başarı durumu düştükçe, ailelerin davranışlarını haklı bulma oranı da düşmektedir.

Çalışma grubunda yer alan erkek öğrenciler arasında duruma tepki gösterenlerin oranı oldukça fazladır. Başarı düştükçe gösterilen tepkilerde de artış gözlenmektedir. Ayrıca erkek öğrenciler arasında ailesini kandırmak – ders çalışıyormuş gibi- yapmak daha yaygın olarak gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin genel durumlarını anlamak ve öğrencilerin sıkıntı çektiği konuları açığa çıkarmak için; yöneltilen sorulardan birisi *“Elinde sihirli değnek olsa neleri değiştirdiniz?”* olmuştur.

A grubunda bulunan öğrenciler genellikle hayatlarından memnunar ve %43'ü hiçbir şeyi değiştirmek istemiyor. Ancak başarı düştükçe, “dersler, kurallar ve derslerin sıkıcılığı” değiştirilecek konular arasında yer alıyor. Özellikle kız öğrenciler diğer öğrencilerin davranışlarından şikayet ediyorlar ve diğer öğrencilerin davranışlarını değiştirmek istediklerinden bahsediyorlar(bkz ek 3 tablo 26).

Görüşme sonuçlarına göre; ebeveynin ayrı ya da birlikte oluşu, ebeveynler arasındaki iletişim, ebeveynin çalışma koşulları v.b. özelliklerin gencin okul başarısını önemli ölçüde etkilediği sonucu çıkmıştır. Bu noktada, demografik faktörlerle, ilişkiler ve davranışlar arasında bağ kurulacağı için, bu faktörlere tekrar bakıldığında, çalışma grubunun %30'unda anne-baba birlikte yaşamamaktadır. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi anne-babanın birlikte yaşadığı gruplardan bir kısmı ikinci evliliklerden oluşan ailedir. Bu anlamda %40-%45 arası genç, kendi anne-babası ile birlikte yaşamamaktadır. Bu durum aile içinde yaşanan ilişkileri etkilemektedir. Ebeveynlerin kendi aralarında yaşadıkları problemler, öğrencileri yakından etkilemektedir. Eşlerinden ayrı yaşayan ebeveynler ile gençler arasında çok fazla sözlü iletişim bulunmamaktadır. Anne-babanın her ikisinin de çalıştığı durumlarda iletişim oldukça zayıflamış gözükmektedir. Ergenlik döneminin temel özelliklerinden birisi, aile yerine arkadaşların seçilmesidir. Gençlerin tercihi arkadaşlar olunca, aile içi etkileşim çoğu kere zayıflamaktadır.

2.3. ARAÇ DEĞERLER VE TEMEL DEĞER

Çalışmanın kuramsal kısmında bahsedildiği gibi, bu araştırmada *sosyal ve kültürel sermayeye ilişkin* veriler ile *değerler* arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Değerler çok geniş içeriğe sahip olduğu için, Rokeach'ın (1973)'deki değer sınıflamasından yararlanıldı. *Araç değerler* (Instrumental values) olarak; *sorumluluk, saygı ve dayanışma* kavramları incelendi. *Amaç değer* (Terminal value) olarak da; *adalet değeri* ele alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, bu değer sınıflamasıyla birlikte verilmiştir. Görüşme sonuçları ifade edilirken, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin *anlamlı* bulunan demografik özelliklerine tekrar değinilmiştir.

2.3.1. Araç Değerler (Instrumental values)

Bu bölümde sorumluluk, saygı, dayanışma araç değerleri ile ilgili bilgiler verildi. Sorumluluk değeri ile ilgili olarak öğrencilerin bu kavramdan ne anladıkları, okul-içi sorumlulukları, ev-içi sorumlulukları, çevreye karşı olan sorumlulukları sorumsuz davranışlardan ne anladıkları ve son olarak öğretmenlerin görüşleri okul başarısı temele alınarak verildi.

Saygı değeri ile ilgili olarak, öğrencilerin saygı kavramından ne anladıkları, öğretmen ve idarecilere karşı saygı, arkadaşlara ve aile büyüklerine karşı saygı alt başlıkları öğrenci başarısı dikkate alınarak verildi.

Dayanışma değeri ile ilgili olarak, bu kavramdan ne anladıkları, arkadaşlarla olan ve aile-içi dayanışma ve öğretmenlerin görüşleri öğrenci başarısı dikkate alınarak verilmiştir.

Adalet amaç değeri ile ilgili olarak, öğrencilerin adalet kavramından ve adaletsizlikten ne anladıkları öğrenci başarısı dikkate alınarak verilmiştir.

2.3.1.1. Sorumluluk

Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlere “sorumluluk” kavramından ne anladıkları soruldu. Cevaplara gruplar bazında bakılırsa;

A grubunda bulunan öğrenciler sorumluluğu genel olarak; *insanın üstüne düşen görevleri en iyi şekilde yapabilmesi* şeklinde tanımlamışlardır.

Okul içi sorumluluklarına bakıldığında; öğrencilerin çoğunun, düzenli ders çalışma alışkanlıkları ve ödev yapma alışkanlıkları bulunmaktadır. Okul kurallarının gerekli olduğunu düşünüyorlar ve okuldaki kurallara genel olarak uyduklarını belirtmişlerdir. Ancak, kuralların çok katı uygulanmaması gerektiğini de belirtmişlerdir. Evde okul kurallarını destekleyici konuşmalar geçtiğinden bahsediyorlar. Bu konuşmaların, öğrencilerin kurallarla karşı olan tutum ve davranışlarını olumlu etkilediği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlere, A grubundaki öğrencilerin sorumlulukla ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda; genel olarak *sorumluluk* sahibi öğrenciler olarak belirtilmiştir.

Ev içi sorumluluklarına bakıldığında; genellikle, ev içinde kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, kendi işlerine kimseyi karıştırmak istemediklerinden de bahsetmektedirler. Bu grupta bulunan öğrencilerin büyük bir kısmı, *sporla* ilgilenmektedir. Sporla ilgilenen gençlerin evde de spor malzemelerini kendileri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki gençlerin evle ilgili kendi üzerlerine aldıkları/sorumluluk olarak saydıkları davranışlar da bulunmaktadır. Odalarını kendileri toplamakta, masayı kurma konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca kimi zaman bulaşıkların yerleştirilmesine yardım ettiklerini de belirtmişlerdir. Genellikle ebeveyn ile karşılıklı iletişim kurularak işler bölüşülmektedir. Grupta kardeşi olan öğrencilerin kardeşle olan iletişiminin oldukça yoğun olduğu görülmektedir.

Çevreye karşı sorumluluklarına bakıldığında; üç öğrenci dışında tüm A grubunda bulunan öğrenciler, çevreye karşı da genel olarak sorumluluklarını yerine getirdiklerinden bahsetmişlerdir. Açık unutulan elektrik ve suyu kapatma konusunda hassas davrandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu konuya özellikle evde dikkat ettiklerini ama okulda çok titiz davranmadıklarını da söylemektedirler. Çünkü okulda ilgilenecek birileri olduğu için, daha az ilgilendiklerinden bahsetmektedirler.

A grubunda *ebeveynlerin birlikte olduğu* gençlerin, *ebeveynleri ayrı olan* gençlere göre, daha fazla sorumluluk duygusuna sahip olduğu gözlemlendi. Babanın evde olmadığı ailelerde; anne, çocuk üzerinde daha fazla baskı

kurmaktadır. Baskının yoğunluğu da *sorumluluk duygusunun gelişimini azaltmaktadır*. Bu grupta bulunan bir öğrenci;

“Annem yapmam gerekenler konusunda o kadar söyleniyor ki, nasıl olsa annemin hatırlatacağını düşünerek, neler yapmam gerektiğini düşünmekten vazgeçiyorum. Böylece annem daha da fazla söyleniyor” diyerek baskının *sorumluluk* duygusunu zayıflattığını örneklendirmiştir. Anne-baba ayrılığı, evle ilgili sorumlulukların annenin üzerine kalmasına neden olmaktadır. Bu sebeple anne, gencin sorumlulukları konusunda daha da titizlenmeye başlamaktadır. Sonuç olarak anne-babanın birlikte olmasının *sorumluluk duygusunun oluşumu ve gelişiminde olumlu etkileri* olduğunu söylenebilir.

Bu grupta bulunan öğrencilere; *“Hangi davranışları sorumsuz davranışlar olarak değerlendirirsiniz?”* sorusuna genel olarak, verilen sözlerin tutulmaması ve alınan kararlara uyulmaması sorumsuzluk örneği olarak verilmiştir.

Bu grupta bulunan öğrenciler kendilerini, *sorumluluk sahibi* olarak nitelendirmektedir.

A grubunda bulunan öğrenciler, genellikle dışarıdan bir zorlamaya gerek duymadan sorumluluk alabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple bu grupta bulunan öğrencilerin geneli için; *“içten gelen bir sorumluluk”* anlayışının hakim olduğu görülmektedir.

B grubundaki öğrenciler ise; sorumluluk kavramını, *ödev, görev* olarak tanımlamışlardır. Hatta “duruma göre değişen görev” tanımını yapan öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca bu gruptaki bazı kız öğrenciler sorumluluğu; *ailenin verdiği emeklerin karşılığını vermek* olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar genellikle aileleri tarafından öğrencilere sürekli olarak söylenen cümlelerdir. Tanım noktasında A ve B grupları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu gruptaki gençler *duruma bağlı* olarak sorumluluk alabildiklerinden bahsetmektedirler.

Okul içi sorumluluklarına bakıldığında; derslerin sıkıcı olduğundan ve gereğini yapmadıklarından bahsetmektedirler. Hatta, kimi zaman A grubunda bulunan öğrencilerden ödev çektiklerini söylemişlerdir. Ödev yapıp başka öğrencilere verdikleri de olmaktadır. Ayrıca bu durumu öğretmenin fark etmesi, bu grupta bulunan öğrencilerin pek çoğu için, önem taşımamaktadır.

Bir öğrenci;

“Öğretmen ceza olarak ne verebilir ki, en fazla bir eksi alırım. O da benim için çok önemli değil” demiştir.

Bu noktada, öğretmenin güvenini kaybetmek öğrenci açısından önemli görülmemektedir. *Arkadaşlık* kavramı bu grup için, çok daha önemlidir. Ayrıca genel olarak, düzenli ders çalışma ve ödev yapma alışkanlıkları da bulunmamaktadır. Okulda geçerli olan bazı kuralların -kılık-kıyafet kuralları

gibi- olması gerektiğini düşünüyorlar. Ama çok katı bir şekilde uygulanmaması gerektiğini de belirtiyorlar.

Öğrencilerin bir kısmı;

“Kurallara uymazsak, sorun çıkacak. Okul idarecileri ile sıkıntı yaşayacağız.

Başımız derde girmesin diye kurallara uyuyoruz” demektedirler.

Hem kuralların olmasını istemektedirler, hem de kurallara uyma noktasında zorlanmaktadırlar. Kurallar konusunda A grubu ile benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ancak, Ankara dışından bu okula okumaya gelen öğrenciler kuralların mutlaka olması gerektiğinden bahsederken, eskiden beri bu okulda eğitim alan öğrenciler, kuralların çok sıkı olduğunu düşünmektedirler. Bu anlamda öğrenciler arasında da yetiştirme farkı ortaya çıkmaktadır.

Bu grupta yer alan kız öğrenciler kılık-kıyafetle ilgili kurallara daha az uyduklarını belirtmişlerdir. Kılık-kıyafet noktasında kız öğrenciler için çok fazla cazip seçenekler bulunmaktadır. Her ne kadar kurallara kimi zaman uymasalar da kuralların gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlere, B grubundaki öğrencilerin sorumlulukla ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda; bu grupta yer alan öğrencilerin zaman zaman sorumluluklarını aksattıklarını belirtmişlerdir. Zamanında ödev yapma alışkanlıklarının oturmadığı söylenmiştir. Ebeveyn korkusu ile sorumluluklarını yerine getirebildiklerini de eklemişlerdir. Dışarıdan

zorlanmazlarsa, sorumluluk almadıklarından bahsedilmiştir. Pek çok öğrencinin *zorlama* ile sorumluluk alabildikleri de bildirilmiştir. Genel olarak, *sorumluluk* kavramının bu grupta yer alan öğrencilerde oluşmadığı söylenmiştir.

Ev-içi sorumluluklarına bakıldığında, yataklarını toplamak, ve telefona bakmak gibi, ev içinde ufak-tefek sorumluluklar aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla genç, sorumluluk alma konusunda yeterince alıştırma yapamamakta ve hayata hazırlanmakta da problemler yaşamaktadırlar. Zaten bu durum, ödevlerine de yansımaktadır. Genç, daha sonra üstleneceği sorumluluklara yeteri kadar alıştırma yapma fırsatı bulamadan yetişmektedir.

Evde bu öğrenciler kendi deyimleri ile “bebek” muamelesi gördüklerini belirtmişlerdir. Aileleri gençlerin büyüdüklerini kabul etmemektedir. Bu grupta anne-babası ayrı olan öğrenciler canları isterlerse sorumluluk aldıklarından bahsediyorlar. Anne-babası ayrı olan erkek öğrenciler için, anne çok önem taşımaktadır. Annenin yorulacağını düşündükleri pek çok görevi kendileri üstlenebilmektedirler.

Çevreye karşı olan sorumluluklarına bakıldığında, açık unutulan suyu kapatmaya özen gösterdikleri ancak açık unutulan elektrik konusuna daha az kişi dikkat ettiğini belirtmektedir. Özellikle küresel ısınma ile ilgili yapılan açıklamalar öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Elektrik konusunda öğrenciler çok fazla dikkat etmezken, suların kapatılmasına çok

dikkat etmektedirler. Ayrıca, evden uyarı aldıkları zaman, bu konulara daha fazla dikkat etmektedirler.

B grubunda bulunan öğrencilerin pek çoğu dışarıdan uyarı aldıkları için, sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, yapılan görevlerin gereklerini tam olarak içlerine sindirememektedirler. “Dıştan dayatılan sorumluluk” anlayışı bu grupta geçerlidir.

“Hangi davranışları sorumsuz davranışlar olarak değerlendirirsiniz?” sorusuna karşılık, anne-babası ayrı olan öğrencilerin bir kısmı, babalarının verdikleri sözleri yerine getirmemelerinin sorumsuzluk sayılabileceğini söylemişlerdir. Anne-babası ayrı olan bir erkek öğrenci;

“Bence insanların bana karşı sorumlulukları yok, bu yüzden benim de başkalarına karşı sorumluluğum bulunmamaktadır.” diyerek hem sorumluluk anlayışını hem de hayata olan bakışını dile getirmiştir.

Bu gruptaki öğrenciler, genel olarak kendilerinin *sorumluluk sahibi olmadıkları* algısına sahiptirler.

C grubunda yer alan öğrenciler ise sorumluluk kavramını, *insanın üzerine düşeni yerine getirmesi,, insanların işlerini aksatmadan yapması* olarak tanımlamışlardır.

Okul içi sorumlulukları açısından yaklaşıldığında, öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığı olmadığı görülür. Bu sebeple genellikle A grubunda bulunan öğrencilerden “ödev çekme” durumunda kalmaktadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerine ödev konusunda yalan söyleyebileceklerinden bahsetmişlerdir. Bu noktada, B grubundaki gibi, öğretmenin güvenini kaybetmek öğrenci açısından önemli değildir. Okul başarısı ve davranışlar anlamında zaten öğretmenin beğenisi kazanmayan öğrenciler, öğretmenin güvenini de kaybetmekten çekinmemektedirler.

Bu grupta bulunan tüm öğrenciler okulda geçerli olan kılık-kıyafet kurallarının *düzen* olsun diye konulduğunu ama, bazı öğrencilere iltimas geçildiğini ve o kişilerin cezalandırılmadığını belirtmişlerdir. Bu anlamda okulda uygulanmakta olan kurallara karşı bir güvensizlik duygusu beslemektedirler. Kuralların gereksiz ve saçma olduğu ifadesini kullanmaktadırlar. Okulda geçerli olan bu güvensizlik hissi, “*adalet*” duygusunun oluşumunu da engellemektedir.

Öğretmenlere, C grubundaki öğrencilerin sorumlulukla ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda, genel olarak bu grupta bulunan öğrencilerin bahaneler üreterek sorumluluklarını yerine getirmediği belirtilmiştir. Zorlamalar ile bazı şeylerin yaptırılabilirdiği de söylenmektedir. Bu grupta bulunan öğrencilerin kavramların içeriğini farklı doldurdıkları, derslerde genel olarak sıkıldıkları ve sorumluluk almak istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca

öğretmenler, bu grupta yer alan öğrencilerin *sorumsuz* davranışlar içerisine girebildikleri ve bu durumdan rahatsız olmadıklarını da söylemişlerdir.

Ev içi sorumluluklara bakıldığında, ailenin herhangi bir kuralı tutarlı bir şekilde uygulamadığı görülmüştür. Ev içinde gencin hiçbir sorumluluğu olmadığı için, herhangi bir yaptırım da uygulanmamaktadır. Gençlere göre aile bu gruptaki çocukların büyüdüklarını kabul etmemektedir. Evde kendilerine -B grubundaki öğrenciler gibi- “*bebek*” gibi davranıldığından bahsetmektedirler. Evle ilgili tüm sorumluluklar –hatta bazen okulla ilgili sorumluluklar- aile tarafından yapılmaktadır. Derslerle ilgili yaşanan sıkıntılarda da yaptırım olarak aile ya söylenmekte, ya mesafeli davranmakta ya da gençle iletişimini kesmektedir. Öğrenciler aslında kuralları sindirmemişlerdir. Genellikle tüm işler aile tarafından söylendiği için yapılmaktadır. Ailenin ya da öğretmenin söylenmesi, duyarsızlaşmaya da neden olmaktadır.

C grubunda bulunan gençler aile ile anlaşamadıklarını ve arkadaşları ile vakit geçirdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu grupta da arkadaşlık çok önemlidir. Hatta, kimi zaman gruplarda yer edinebilmek için, öğretmenlerle çatışma bile göze alınabilmektedir. Böyle arkadaşlık ilişkileri, okulda ve evde yetişkinlerle gençlerin arasını bozan bir nitelik kazanmaktadır. Bu gruplarda birlikte ailece yemeğe çıkılmakta ama bunun dışında çok fazla paylaşım olmamaktadır. Aile ilişkilerinin kötü olduğu vurgusu genç tarafından yapılmaktadır.

Özellikle Ankara dışından gelen gençlerin arkadaşları ile arası oldukça kötü gözükmetedir. Kızlar çok fazla tercih etmemelerine rağmen, anne ile vakit geçirdiklerinden bahsetmektedirler. Bu grupta bulunan öğrenciler, daha fazla bilgisayar başında vakit geçirdiklerini aileleri ile çok fazla iletişim kurmadıklarını söylemektedirler. Gençlerin bir kısmı tek başlarına da dolaştıklarından bahsetmişlerdir. Özellikle de başka okuldan gelen öğrenciler daha fazla bu duruma maruz kalmaktadır. Bu grupta da evde çok fazla uyarı ve kural varsa iletişimin zayıfladığı söylenmektedir. Gençlerin pek çoğu bazı kurallara göstermelik uyduklarından bahsetmişlerdir. Okulda da bu gençlerin kurallara göstermelik uyduğu ve çoğu kere kuralları çiğnediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda evdeki davranış ile okuldaki davranış paralel olarak ilerlemektedir. Gençler, kuralları içlerine sindirememektedirler.

C grubunda bulunan ebeveynler kendi işleri ile çok meşgul olduklarını belirterek, çocuklarının kimi zaman eve geliş-gidiş saatlerini takip edemediklerinden bahsetmektedirler. Genç, eve geldiğinden hiçbir iletişim kurmadan odasına çıktığını belirtmiştir. Burada aile ile birlikte hiçbir psikolojik paylaşımın yaşanmadığından da bahsedilebilir. Bu durumda gençler kendilerini yalnız hissetmektedirler. Ayrıca pek çok değere karşı da duyarsızlaşma yaşayabilmektedirler.

Çevreye karşı sorumluluk; konusunda verdikleri örnekler yetersizdir. Açık unutulmuş suyu kapatmaya özen gösterdikleri ancak açık unutulmuş elektrik konusuna dikkat etmediklerini söylemektedirler.

Bu grup içinde yer alan tüm öğrenciler, kendi davranışlarını “*sorumsuz*” davranışlar olarak nitelendirmişlerdir. Ancak, *işlerine gelen* sorumluluk davranışlarını yaptıklarını da belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan gençler “sorumsuz davranışlarda” bulunduklarını belirtirlerken, bu durumu “oldukça rahat ve doğal” karşılamaktadırlar.

Öğrencilerin sorumluluk kavramı ile ilgili görüşlerinden şu sonuç çıkartılabilir: Gençlerin yapması gereken pek çok görevi *yetişkinlerin üstlenmesi*, gençlerdeki *sorumluluk duygusunun azalmasına neden* olmaktadır.

Sorumluluk kavramı son olarak öğretmenlere de soruldu. Öğretmenler, ilk olarak “*öğrencilerde olmayan şey*” olarak tanım yapmışlardır. Sonrasında da “yapılması gerekenleri zamanında yapmak” olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanımda, hakla birlikte görevlerin olmasının bir sorumluluk olduğu belirtilmiştir.

Sorumluluk anlamında öğretmenler tarafından asıl beklenen, öğrencilerin *içten gelen sorumluluk* duygularına sahip olmalarıdır. Öğretmenler öğrencilerin kendi istekleri ile bazı görevlere talip olmalarını beklemektedirler. Bu anlamda bir oranda A grubunda olan öğrenciler, bu tarife uymaktadır.

2.3.1.2. Saygı

Saygı kavramından ne anlaşıldığına ve davranışlarda nasıl ortaya koyulduğuna bakıldı. Gruplar bazında verilirse;

A grubunda bulunan öğrenciler saygıyı, *bir şeye verilen değer, insanlara istemedikleri şeyleri yapmamak* olarak tanımlıyorlar. Saygının insan ilişkilerinde mutlaka olması gerektiğini söylemektedirler.

Öğretmen ve idarecilere karşı saygı; ; Bu öğrenciler okulda öğretmenlerine karşı saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu grupta bulunan öğrenciler, diğer grupta bulunan öğrencilerden tepki almaktadırlar. Bu anlamda çatışma ve sıkışma yaşamaktadırlar.

Bir kız öğrenci;

“Öğretmenlerime selam vermek istiyorum. Ancak, arkadaşlarım tarafından çeşitli şekillerde-koluma vurularak, öksürerek.- tepki aldığım ve sonrasında da dalga geçildiği için, çok fazla selam veremiyorum. Arkadaşlarım öğretmenlere karşı çok saygısız davranıyorlar.” diyerek içinde bulunduğu durumu anlatmaktadır.

Grup kurallarına uymazlarsa arkadaşları tarafından dışlandıklarını belirtmişlerdir. Grup kurallarına uydukları zaman da öğretmenlerin gözünden düştüklerini ve arada kaldıklarını söylemişlerdir. Bu grupta bulunan öğrenciler, diğer arkadaşlarının, öğretmenlere karşı tutumlarını

sorgulamaktadırlar. Gruptan dışlanmamak ve yalnız kalmamak için, genellikle grup normlarına uyduklarını belirtmişlerdir. Genellikle öğretmen ile olan ilişkiyi temel olarak "arkadaş" ilişkileri belirlemektedir.

Öğretmenlerle olan ilişkileri etkileyen bir durum da, sözlü notlarının verilmesidir. Öğretmenlerin hak etmedikleri bir notu vermesi durumunda, öğretmenlere karşı saygısızlık yapmayacaklarını fakat, derse olan ilgilerinin de azalacağından bahsetmektedirler. Bu grupta yer alan öğrenciler, öğretmenleri ile pek çoğu genellikle selamlaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere, A grubundaki öğrencilerin saygı kavramı ile ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda; "Bazı öğrenciler, bildiklerini düşündükleri konularda diretiyorlar. Olumsuz tepkiler verebiliyorlar. Onları ikna etmek zor oluyor. Böylesi durumlarda onlar *saygısız* bulabiliyoruz. *Saygı* kavramını farklı düşünüyorlar. Bazı öğrenciler de *saygılı* davrandıkları zaman, arkadaşlarından olumsuz tepki alıyorlar" genel açıklamasında bulunmuşlardır.

Arkadaşlara karşı saygı: Bu grupta yer alan öğrenciler, arkadaşlık ilişkileri esnasında da yapılan haksızlıklara karşı haklarını aradıklarını söylemişlerdir. Hatta bu noktada kimi zaman öfkelerini kontrol edemediklerinden bahsetmişlerdir. Kendi yaptıkları bir hatayı öğretmene söyleyen bir arkadaşından mutlaka hesap soruyorlar. Başka şehirden ya da başka okuldan koleje gelen öğrenciler, kavga ederek haklarını aramaya çalışıyorlar. Bu noktada öfke kontrolleri olmadığı söylenebilir. Ancak bu

noktada anne-baba birlikteliği önem kazanmaktadır. Anne-babası birlikte olan gençler, genellikle haksızlığa karşı tepkilerini belli ettiklerini söylemişlerdir. Bireysel haklarına sahip çıkma eğilimine sahiptirler. Ancak anne-babası ayrı olan gençler haksızlıklara tepki vermek yerine güvensizlik nedeniyle pasif kalmayı tercih etmektedirler. Bu anlamda evde babanın olmayışı, gençte güven duygusunun azalmasına neden olmaktadır sonucu çıkartılabilir.

Aile büyüklerine karşı saygı; A grubunda bulunan gençler, evde aile büyüklerine karşı saygılı davrandıklarını söylemektedirler. Ayrıca belirtildiği gibi, evde anne -babayla birlikte çok fazla vakit geçirdiklerinden bahsetmektedirler.

“Hangi davranışları saygısız davranışlar olarak değerlendirirsiniz?” sorusuna, kendi düşüncelerine değer verilmemesini ve sözlerinin yarıda kesilmesini örnek göstermişlerdir.

B grubunda bulunan öğrenciler ise saygıyı, büyüklere karşı *gösterilmesi gereken davranışlar ve hoşgörülü olmak* olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen ve idarecilere karşı saygı; öğretmenlerin notlar konusunda *haksızlık* yaptığını düşündüklerinde, öğrencilerden yarısından fazlası, öğretmenlerine karşı “haklarını” savunduklarından bahsetmektedirler. Aslında daha fazla tepki vermek istediklerinden ama, kurallar olduğu için zorunlu olarak fazla tepki veremediklerinden de bahsetmişlerdir.

Öğrenciler, özellikle dersler esnasında sözlerinin yarıda kesilmesini saygısızlık olarak değerlendirmektedirler. Bu noktada öğretmenler de; *“Öğrencilerin hepsini dinlemeye kalksak ortada ders kalmayacak. Bu yüzden bir yerde kesip derse devam etmek gerekiyor. Öğrenciler her konuştuklarının dersle alakalı olduğunu düşünüyorlar, konuları çok sığ seviyeye çekiyorlar. Bu nedenle de sözleri kesilince derse küsüyorlar.”* demektedirler.

Genel olarak bu grupta bulunan öğrenciler, öğretmenleri ile selamlaştıklarını da belirtmişlerdir.

Öğretmenlere, B grubundaki öğrencilerin saygı ile ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda, gerçek anlamda saygılı davranmadıkları, göstermelik saygılı davranışlar içinde bulunduklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin, istemedikleri durumlarda sert tepkiler vererek, çıkışlarda bulunabildikleri söylenmiştir. Özellikle ders esnasında sıkılıyorlar ve saygısızlaşabiliyorlar demişlerdir. Ancak, kurallar uygulandığında, mecburen saygılı davranış içerisine girebiliyorlar. Davranışlarında da dalgalanmalar olduğu söylenmiştir.

Arkadaşlarına karşı saygı; kendi yaptıkları bir hatayı öğretmene söyleyen arkadaşlarına karşı genel olarak “misilleme yaptıklarından” bahsetmektedirler. Bir de böyle davranan kişiyle olan arkadaşlıklarına da son vereceklerinden bahsetmektedirler. Ayrıca, düşündüklerine değer vermeyen arkadaşlarının tavırlarına çok sinirlendiklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlık ilişkilerinde de haksızlığa uğradıklarında kaba bir şekilde davranıp, haklarını

arayabilmektedirler. Ellerinde sihirli bir değnek olsa, *okuldaki düşüncelerine önem vermeyen kişileri değiştireceklerinden* bahsediyorlar.

Aile büyüklerine karşı saygı konusunda; bu grupta bulunan öğrenciler genel olarak aile ile çatışma yaşadıklarından bahsetmektedirler.

Bir öğrenci:

“Konuşurken cümleye ‘ya’ diyerek başladım ve babamdan uyarı aldım” demiştir. Babasının gösterdiği bu tepki, genç için “anlamsız” görülmektedir.

“Bu grupta bulunan öğrenciler, “Hangi davranışları saygısız davranışlar olarak değerlendirirsiniz?” sorusuna, insanların birbirine bağırmasının saygısızlık olabileceğinden bahsetmektedirler.

C grubunda bulunan öğrencilere saygı kavramının ne olduğu sorulduğunda; daha fazla büyüklerle olan ilişkilerinde ortaya çıkan bir tutum olduğu tanımını yapmışlardır.

Saygı kavramının tanımlanmasında, B ve C gruplarında yer alan öğrenciler arasında genellikle sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, bu kavramın ne anlama geldiğini tam olarak ifade edememişlerdir. Öğrencilere anlatılan örnekler neticesinde öğrencilerin düşünceleri alınabilmektedir.

Öğretmen ve idarecilere karşı saygı; öğretmenlerine karşı fevri davrandıklarından da bahsetmektedirler. Bu grupta bulunan öğrenciler, öğretmenlerin kendilerini “saygısız” olarak algıladıkları düşüncesindedirler. Ders esnasında konuştukları zaman sürekli olarak uyarı aldıklarından bahsediyorlar.

Bir öğrenci;

“Sınıfta bana çok kötü davranılıyor. Derste uyarı alırken, ismim bile söylenmiyor. Şşt kızım diye hitap ediliyor.” diyerek, durumu ile ilgili olan algısının kaynağını örneklendirmiştir.

Öğretmenlere, C grubundaki öğrencilerin saygı ile ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda, kavramların içeriklerini genel olarak kendilerine göre doldurduklarından ve “gerçek saygı” kavramı ile uyuşmadığını belirtiyorlar. Öğretmenlere göre öğrenciler, çoğu kere, sözlü notu alabilmek için, *göstermelik saygılı davranışlar* içerisinde bulunmaktadır.

Bir öğretmene göre;

“Nerede nasıl davranacaklarını bilmiyorlar ve sınırları yok. Ancak, ailelerinde bu eğitimi almış olan öğrenciler, saygılı davranışlarda bulunuyorlar.” demiştir.

Arkadaşlarına karşı saygı; bu grupta yer alan gençlerin –eğer arkadaş grubu ile arası iyiye- ailenin yerini arkadaşlar alabiliyor. Bu nedenle, arkadaşların yaptığı hoş gitmeyen pek çok davranış görmezden gelinmekte ve şaka olarak değerlendirilmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi, bu noktada asıl önemli olan, bahsi geçen kişinin genç için “ne anlam” ifade ettiğidir. Eğer

bahsi geçen kişi, arkadaş olarak değerdendirilmiyorsa, kabalaşabildiklerinden bahsetmişlerdir. Tepkiler, *olaya göre değil, kişilere göre* verilmektedir.

Bu grupta bulunan bir erkek ğrenci, hoşlanmadığı bir arkadaşının kendisini şikayet ettiği bir olayı anlatmıştır. Olayı hatırlaması bile yetmiş ve sinirlenmeye başlamıştır. Olayı anlatırken, vücut hareketleri değişmiş ve çok fkelenmiştir.

Aile büyüklerine karşı saygı; C grubunda yer alan öğrencilerin dersleri kötü olduğu için, aile içinde sürekli çatışmalar yaşamaktadır. Bu çatışmalar esnasında ebeveynlere karşı da fevri davranışlar söz konusudur. Anne-babası ayrı olan çocuklar kendilerine bağırıldığı zaman benzer şekilde tepki vermektedir. Anne ile iletişimlerinin kötü olduğundan bahsetmektedirler.

Bu grupta bulunan öğrenciler de çevrelerinden “saygısız” değerdendirildikleri algısına sahiptirler.

Bir ğrenci;

“Annemler saygısız olduğumu söylüyorlar. Onlara karşı sesimi yükseltip, bağırabiliyorum.” diyerek, davranışları hakkında bilgiler vermiştir.

Bu grupta bulunan ailelerin ders çalışma konusunda çocuklarına karşı sürekli uyarılarda bulunduğu görülmektedir. Bu sylenmelere karşı, öğrenciler duyarsızlaşmış bulunmaktadır. Sonuçta da ebeveyn ile aralarında çatışma

yaşanmaktadır. İstemedikleri halde ders çalışmak durumunda kalmak, gençleri çok fazla zorlamaktadır. Ama uyarılara dayanamazlarsa, *çalışır gibi* yaptıklarından bahsetmektedirler. Bu konuda anne ile aralarında düzgün bir diyalog bulunmamaktadır. Hatta aile ders notlarında iyileşme göremediği için, ders çalışma noktasında çocuklarına güvenemediğini belirtmiştir.

Bu grupta bulunan bir öğrencinin babası politikacıdır. Ev içinde Atatürk'le ilgili konuşmalar geçmektedir. Ayrıca şehitlere saygıya önem verilmektedir. Bu anlamda, saygı kavramı öğrencinin kafasında tüm bunları çağrıştırmıştır. Bu noktada evdeki atmosferin genç üzerinde çok büyük etkisi olduğundan bahsedilebilir. Bu grupta bulunan öğrencilerin pek çoğu genellikle cümle kurarlarken zorlanmışlardır. Kelimeleri bir araya getirmekte ve kendilerini ifade etmekte oldukça yetersiz kaldıkları söylenebilir. Ancak yönlendirmeler neticesinde cevaplar alınabilmektedir. Ama bu öğrenci, daha düzgün cümleler kurmuştur; evde geçen diyaloglar genci etkilemektedir.

Hangi davranışları saygısız davranışlar olarak değerlendirirsiniz? sorusuna; B grubunda bulunan öğrenciler gibi, C grubundakiler de, insanların birbirine bağırmasının saygısızlık olabileceğinden bahsetmektedirler. Kendileri bu şekilde davransalar da genel olarak saygılı olduklarını düşünmektedirler.

Genel olarak; B-C grubunda bulunan öğrenciler saygıyı büyüklere karşı yapılan davranışlar çerçevesinde anlatırken, A grubunda bulunan öğrenciler, saygıyı *değer verme* olarak anlamlandırmaktadırlar. Bu durumda B-C

grubunda kural olarak “saygı” kavramı anlaşılmaktadır. A grubunda ise, insan kavramı ile saygı kavramı arasında bağ kurulmuş ve literatürde geçen tanımlara uygun bir yaklaşım benimsenmiştir.

B ve C grubunda yer alan özellikle erkek öğrenciler, genel olarak kendilerine sürekli nasihat verilmesinden hoşlanmamaktadırlar. Kendilerine nasihat verilirken dinlemekte, sonrasında da uymadıklarını söylemektedirler. Genellikle büyükler çok konuşunca bunaldıklarından da bahsetmektedirler. Ayrıca çocuk yerine konulmak onları rahatsız etmektedir. Bu anlamda yetişkinlere karşı saygısızlık yaptıklarından bahsetmektedirler.

Bu gruplarda bulunan gençler, ebeveynlere karşı sinirli şekilde davranırken, diğer aile büyükleri arasında yer alan –anneanne, dede, babaanne, hala, teyze..v.b- daha saygılı davrandıklarından bahsetmektedirler. Bu noktada aile büyükleri ile çok sık görüşülmemesinin de etkisi olabilmektedir. Sürekli birlikte olmak, aynı evi paylaşmak beraberinde kimi zaman yüz-göz olmalarına da yol açabilmektedir. Bu sebeple sürekli beraber olunan anne-babaya karşı kaba davranışlar söz konusu olabilmektedir.

Genel olarak akran ilişkilerinde; kendi yaptıkları bir hatayı öğretmene söyleyen arkadaşına karşı erkek öğrencilerin aklına ilk gelen “*kavga etmek*” olmaktadır. Kız öğrenciler için *kaba sözler* kullanmak söz konusudur. Bu noktada da, cinsiyet ayrımı ortaya çıkmaktadır. Ortak olan nokta ise,

öğrenciler kendilerine yapılan haksızlıkları genel olarak kabul edememektedirler.

Tüm gruptaki öğrenciler dersler konusunda aileden gelen baskıya tepki göstermektedirler. Ancak doğal olarak gruplar bazında baskının seviyesinde farklılıklar olduğundan, tepkinin seviyesinde de farklılıklar olmaktadır. A grubunda bulunanların tepkileri daha ılımlı iken, B-C grubundaki öğrencilerin tepkileri daha sert olabilmektedir.

Ayrıca kız öğrenciler üzerinde “*arkadaş gruplarının etkisi*”, erkek öğrenciler üzerinde olduğundan daha fazladır.

Genel olarak; *evdeki saygılı davranışlar ile okuldaki saygılı davranışlar arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır.* Ayrıca özellikle erkek çocukların baba ile birlikte vakit geçirmesi, ders çalışması gibi durumlar öğrencinin başarısını da olumlu olarak etkilemektedir.Yani *evdeki sosyal sermayenin olumlu etkileri okuldaki davranışlarda* görülmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı için ‘saygı’ *insana verilen değer anlamına* gelmektedir. Bazı öğretmenler hem öğrencilerde hem de öğretmenler de saygının bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ortak görüşü; öğrencilerin gerçek anlamda saygının ne demek olduğunu bilmemeleridir. Sorumluluk kavramı gibi, saygının da çok az öğrencide bulunduğu bahsetmektedirler.

Diğer tanımlar da ise, kişilerin karşılıklı birbirini anlaması saygı olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler açısından ise, haddini bilmek, nerede nasıl davranması gerektiğini bilmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır.

Bir edebiyat öğretmeni, öğrencilerde yaygın olan “saygısız” davranışların nedeni olarak, sevgisizliği göstermiştir. Ayrıca pek çok öğretmen, öğrencilerin sadece öğretmenlere karşı değil, arkadaşlarına ve ailelerine karşı da “saygısız” tutum içinde olabildiklerinden bahsetmiştir. Öğretmen karşısında zorunluluktan “saygılı” olabilen öğrenciler, fırsat bulduklarında “saygısız” tutum içerisine girebilmektedirler.

2.3.1.3. Dayanışma

Bu noktaya kadar bahsi geçen tanımlarda, sosyal sermaye olumlu olarak ele alınmıştır. Ama organize suçun kurbanlarında olduğu gibi olumsuz sonuçları da bulunmaktadır. Bu anlamda böyle bir sermayenin iki tarafı keskin bir bıçak olduğunun da düşünülmesi gerekir. 11 Eylül 2001’den önce ABD’yi vuran terörist saldırıdan sorumlu olan Oklahoma City bombacısı Timothy McVeigh’in sağ kanat komplocu arkadaşlarıyla bowling oynarken bombalamada kullanacağı taktikler üzerine tartıştığını belirtmekte ve sosyal sermayenin diğer herhangi bir sermaye şekli gibi, kötü amaçlara yönlendirilebileceği sonucuna varmaktadır.(Putnam 2000:2-21) Sosyal sermayenin olumsuz olduğu bir başka örnekte, organize suçlardır. Kötü

sosyal sermaye, yenilikleri teşvik etmek bir yana, kimi zaman durgunluğa ve verimsizliğe de neden olabilmektedir(Field 2006:119).

Çalışma grubunda; saygı ve sorumluluk değerlerinde daha çok “olumlu sosyal sermaye” ile karşılaşmıştır. Ancak, dayanışma değerinde, “olumsuz sosyal sermaye” türüne de rastlanılmıştır. Dayanışma değeri ile ilgili olarak öğrencilerin görüşleri verilmesi gerekirse;

A grubunda bulunan öğrenciler dayanışmayı; *birlikte olmak, yardımlaşmak* olarak tanımlamışlardır.

Arkadaşları ile dayanışma: Bu grupta bulunan öğrenciler arkadaşlarına derslerde yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Ama ödev yapmadan okula gelen arkadaşlarına ödev verdiklerinde bu durum öğretmen tarafından fark edilirse, bir daha ödev vermeyeceklerini de söylemektedirler. Yani, kendileri sıkıntı yaşadıklarında arkadaşlarına yaptıkları yardımdan vazgeçebilmektedirler. Bu grupta olan öğrenciler, bu noktada da arkadaşları tarafından zaman zaman dışlanmaktadır. Bu grupta bulunan öğrenciler için dayanışma; arkadaşlarının hatasını öğretmenin görmemesini sağlamak olarak düşünülmektedir. Bu noktada da arkadaşlık ilişkileri kuvvetli olan özellikle kız öğrenciler, arkadaşları için pek çok fedakarlığı göze alabilirken, arkadaşlık ilişkileri kuvvetli olmayan öğrenciler, yardımlaşma konusunda çok istekli davranmamaktadırlar. Bu gençler, ayrıca basketbol ya da futbol oynarken ve sonrasında yaptıkları yardımlaşmayı dayanışma olarak adlandırmaktadırlar

A grubunda yer alan ve ilkokuldan beri kolejde okuyan ve arkadaşları ile arasının iyi olduğunu söyleyen ve iletişim kurabilen öğrenciler, bir suç işlendiğinde, toplu halde ceza alacaklarını bilmelerine rağmen, arkadaşlarını öğretmenlerine şikayet etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ama aynı durumu bir daha yaşamamak için *önlem* alma yoluna gidiyorlar. Arkadaş grubu henüz kuramamış, özellikle devlet okulundan koleje gelmiş öğrenciler, başkası adına ceza almak istemediklerini ve eğer suçluyu biliyorlarsa şikayet edebileceklerini söylemektedirler. Bu noktada grup arkadaşlıklarına karşı *kızgınlık* duydukları ve tepkili davranışlar içerisine girdikleri gözlemlenmiştir.

Bu grupta bulunan gençler, okula yeni gelen ve herkesin dalga geçtiği bir öğrenciye yardım edip edemeyecekleri sorulduğunda; bu grupta bulunan öğrenciler farklı cevaplar vermişlerdir. Kimisi yardım edebileceğini, kimisi *gruba rağmen* arkadaşlık kuramayacağını söylemektedir. Yani grubun tepkisini almayı göze alamamaktadırlar. Bu noktada başarı durumu ve demografik etkenlerin etkisi tespit edilememiştir. Bu noktada dikkat çeken, benzer durumu yaşayan öğrencilerden biri;

“ Ben de aynı durumda kaldım. Nasıl bir duygu olduğunu biliyorum.” diyerek, kendi durumunu da ortaya koymaktadır. Özetle, “Özdeşim Kurarak Dayanışma” içerisine girdikleri söylenebilir.

Aile içi dayanışma; Bu grupta yer alan gençler, anne ve babaya destek olduklarından bahsediyorlar. Anneleri hasta olduğu zaman anneye yardımcı

olduklarını, kimi zaman dertlerini dinlediklerini belirtiyorlar. Bu noktada cinsiyet faktörünün etkisi bulunmamaktadır.

A grubunda yer alan gençler, ailelerinin yardıma ihtiyacı olan kişilere yaptıkları yardımlar hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu grupta anne-babası birlikte olan gençler, ihtiyacı olan insanlar için birlikte yardım toplamaktadırlar. Bu öğrencilerin dayanışmadan anladıkları sadece yakın çevrelerine karşı yapılan yardımlar değildir. Dayanışma söz konusu olduğunda daha çok, tanımadıkları insanlara yardım etmeyi düşünmektedirler. Bir öğrenci;

“Babama çiçek dikerken yardım ediyorum. Ayrıca, çevremizdeki esnafa da ihtiyaç duyduklarında yardım ediyorum. Bazen de harçlığımdan fakirlere veriyorum.” gibi cümleler kurmuştur. Böylece çevreye faydalı olabilecekleri tutum ve davranışları geliştirmektedirler.

Öğretmenlere, A grubundaki öğrencilerin *dayanışma* kavramı ile ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda; “Öğrencilerin bir kısmı *bencilce* hareket ediyorlar, dayanışma içerisine girmiyorlar. Ancak, takım sporu yapan öğrenciler dayanışmaya çok müsait” genel açıklamasını yapmışlardır.

Öğretmenler ayrıca dayanışma kavramını iki başlık altında tanımlama ihtiyacı hissetmişlerdir. Öğretmenle olan dayanışma ve arkadaşları ile olan dayanışma. Arkadaşları ile olan dayanışmaya *olumsuz* anlam yüklemişlerdir.

Öğretmen ile olan dayanışma ise, öğretmenlerin beklediği türdeki dayanışmadır.

Fen Bilimleri ve matematik öğretmenleri; “Ankara dışından gelen öğrenciler, arkadaş bulmakta zorlandıkları için, daha çok öğretmenle yakınlaşma içerisine girmekte ve bu suretle, *arzu edilen türdeki* dayanışma tutum ve davranışı geliştirmişlerdir, şeklinde ortak bir görüş belirtmişlerdir. Ayrıca Ankara dışından gelen öğrencilerin bazı tavır ve davranışlarını *abartılı* bulduklarını da belirtmişlerdir.

Sosyal Bilimler öğretmenleri; bu grupta yer alan öğrencilerin öğretmenle arzu edilen dayanışma içerisinde olduklarını ve sınıf içinde daha çok ‘sessiz’ kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu grupta yer alan öğrencilerin kimi zaman, arkadaşları tarafından alay konusu yapıldığını da söylenmektedirler.

B grubunda yer alan öğrencilere bakıldığında; bu grupta yer alan bireylerin *dayanışma* kavramından anladıkları *arkadaşları ile olan işbirliği/dayanışmadır*.

Arkadaşlarla olan dayanışma; bu grupta bulunan öğrenciler, arkadaşları bir suç işlediğinde, kendileri de ceza alacaklarını bilseler bile, *arkadaşlık* önemli olduğu için, suçluyu söylemeyeceklerinden bahsetmektedirler. Özellikle bu grupta yer alan erkekler için, arkadaşlık her şeyden daha önemli bir hal almıştır. Ancak kız öğrenciler arkadaşlarının yerine ceza almak

istememektedirler. Dayanışma kavramına yönelik diğer bir konuda; okula yeni gelen ve herkesin dalga geçtiği bir öğrenciye yardım edip edemeyecekleri sorulduğunda, yeni gelen öğrenci ile dalga geçmeyeceklerini ama arkadaş gruplarına rağmen, o öğrenci ile arkadaş olmayacaklarını söylemişlerdir. Bu anlamda öğrencinin davranışları üzerinde *grup normları* etkili olmaktadır. Bu grupta da benzer durumu yaşayan öğrenciler, yeni gelen öğrenciye destek olacaklarını söylemektedirler.

Aile içi dayanışma; bu grupta yer alan gençler, aileleri ile çok fazla iletişim kurmadıklarını ve sonuçta da çok fazla sıkıntılarını paylaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, genellikle eski kıyafetlerin fakirlere verildiğinden bahsetmektedirler. Ama bu durum süreklilik arz eden bir dayanışma değildir. Genellikle annenin yaptığı yardımları, kendilerine mal ediyorlar.

Öğretmenlere, B grubundaki öğrencilerin dayanışma ile ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda; öğrencileri ‘bencil’ olarak değerlendirmektedirler. Ancak, bu grup içinde yer alan kız öğrencilerden bazılarının arkadaşları ile öğretmenlere karşı olumsuz olarak dayanışma içerisine girdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu grupta da öğretmen ile dayanışması kuvvetli olan öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerinin daha olumsuz olduğundan bahsedilmiştir.

C grubunda bulunan gençlere dayanışma kavramının ne olduğu sorulduğunda; *birlikte olmak, insanların birbirlerine yardım etmesi, çok olanın az olana vermesi* gibi tanımlar yapmışlardır. Eşitliğin dayanışma neticesinde sağlanabileceği düşünülmektedir.

Arkadaşlarla olan dayanışma; bu grupta yer alan öğrenciler, arkadaşlarının dertlerini dinleyerek onlara yardımcı olduklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarına değer vererek dayanışma içinde bulunduklarını da söylemektedirler. Dersler konusunda ise, zaten kendilerinin yardıma ihtiyacı olduğu için, daha ziyade yardım alan konumunda bulunmaktadırlar. C grubunda bulunan öğrenciler için de , arkadaşlık çok önemlidir. Arkadaşları bir suç işlediğinde; eğer kendileri de ceza alacaklarsa, bu cezayı *kimin için* çekecekleri önem taşımaktadır. Sevilen bir arkadaş için her şeye katlanılmakta, sevilmeyen bir arkadaş için ceza çekmek istememektedirler. Ayrıca suçlunun ortaya çıkması noktasında ısrarlıdırlar. B grubunda bulunan öğrenciler genellikle, durumun sebebi olarak, daha çok kendileri suçlu bulundukları için, başka suçluların da ortaya çıkmasını talep etmektedirler. Bu grupta yer alan gençler diğer gruplarda bulunan gençlere göre *daha öfkeli* bir şekilde soruları cevaplandırmışlardır.

Bu öğrencilere, sınıfa yeni gelen ve dalga geçilen bir öğrenciyle arkadaşlık edip etmeyecekleri sorulduğunda, dalga geçilen kişinin bu durumu *hak edip etmediği* önem taşımaktadır. Kendi değerlendirmelerine göre durumu “hak ediyorsa”, yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir.

Aile içi dayanışma; bu grupta yer alan öğrenciler, aileleri ile çok fazla birlikte zaman geçirmediklerinden bahsetmektedirler. Alışveriş yaparak ya da bilgisayar başında vakit geçirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu grupta yer alan kız öğrenciler; fakirlere yardım ettiklerinden bahsetmektedirler.

Annesi ile aralarındaki yaş farkının çok olduğunu söyleyen bir öğrenci;
"Annem 57 yaşında ve ağrıları oluyor. Bu nedenle yaşlılara karşı çok duyarlıyım. Yaşlı insanlara yardım etmek için yanlarına giderim." demiştir.

Öğretmenlere, C grubundaki öğrencilerin dayanışma ile ilgili tutum ve davranışları sorulduğunda; bu grupta yer alan öğrencilerin arkadaşları ile dayanışmasının yüksek olduğu ve bu durumun olumsuz sonuçlara yol açtığını söylemişlerdir. Ayrıca özellikle farklı okuldan gelen öğrencilerin dışlanmamak için diğer öğrencilerle dayanışma/işbirliği içinde bulunmaktadır.

Dayanışma konusunda öğrencilerin genel değerlendirmeleri belirleyen temel kriter *arkadaşlık* ilişkileridir. *Arkadaşlık* ilişkileri kuvvetli kuran öğrenciler, dayanışmanın önemini vurgularken, arkadaşlık ilişkileri zayıf olan öğrenciler dayanışma kavramına çok önem vermemektedir.

Ayrıca B-C grubunun büyük bir kısmı, A grubunun küçük bir kısmı için geçerli olan dayanışma, genellikle yakın çevrelerine karşı gösterdikleri tavır ve davranışlar ile sınırlıdır. Yakın çevrelerine karşı gösterilen bu davranış karşılığını çoğu kere görmektedirler. Tanımadıklarına yapılan yardım ve destekten bahsetmemişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin genelinde “Tanıdık Dayanışması” söz konusudur.

Dayanışma gibi kavramların ne anlama geldiğini Ankara dışından ve daha küçük yerlerden gelen öğrenciler çok daha iyi bilmektedir. Çünkü, yaşadıkları yerlerde bu kavramın örneğini çok daha fazla görmüşlerdir.

Dayanışma konusunda spor ve herhangi bir müzik aleti çalabilmenin olumlu etkilerini görülebilmektedir. Özellikle takım arkadaşlığı gerektiren oyunlarda kişilerin paylaşımda bulunması gerekmektedir. Bu gereklilik, dayanışma kavramının oluşumuna yardımcı olmaktadır.

Saygı, sorumluluk gibi değerlerin, öğrencilerin geneli açısından bakıldığında; *dıştan dayatılan kavramlar* olduğu görülmektedir. Bu değer yargılarına genellikle kural olduğu için yani, *zorunluluktan* uyulmaktadır. Bu sebeple bu değerlerin gereğine inanmamış gençler, boşluk bulduklarında bu değerlere uyma davranışından vazgeçme eğilimindedirler. Ancak, gençlerin “işbirliği” diyerek tanımladıkları dayanışma kavramı, genellikle *akranlarla beraber* olma anlamı taşımaktadır. Dayanışma kavramı bu yönüyle, gencin *isteyerek* yaptığı bir değer haline dönüşmüştür. İşbirliği kavramıyla çoğu kere, -

kurallara hep beraber karşı çıkmak, arkadaşlara yardımcı olmak, sınavda yardım etmek gibi- Putnam(2000)'ın belirttiği olumsuz sosyal sermaye kavramı çerçevesinde karşılaşılmaktadır. Bu anlamda da dayanışmanın gerçekleşmesinde zorlama değil, *gönüllülük* esastır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında da dayanışma değeri hakkında, öğrencilerin bahsi geçen algılamalar içinde bulundukları görülmüştür.

Dayanışma bu şekilde tanımlandığında; gencin *akran dayanışmasının*, gencin öğretmen dayanışmasını *zayıflatıcı* özellik taşıdığı belirlenmiştir.

Evdeki eski kıyafetlerin fakirlere verilmesi yardımlaşma tanımları içinde yer almaktadır. Ancak, kimi zaman bu kıyafetlerin gönderilmesi evin boşaltılması ve eskilerden kurtulmak için yapılmaktadır. Bu anlamda, yardımlaşma, karşılıklı menfaat neticesinde oluşmaktadır.

Dayanışma kavramından genç kendi adına ne beklemektedir? konusunda ise; A grubunda yer alan bir öğrenci;

“Bir işi kendim eğer yapabiliyorsam, yaparım. Kimseye yük olmak istemem.” diyerek, durumunu dile getirmiştir. Bu görüş, başarıyı yakalayan gençler için geçerlidir. Ancak, diğer gruplarda bulunan gençler bu şekilde düşünmemektedir. Günümüzde başkasından yardım istemek, başarılı kişiler için *acizlik* göstergesi olurken, diğer bireyler için, *olağan* bir durum olarak

halindedir. B-C grubunda bulunan gençler, sürekli olarak ailelerindeki ve okuldaki yetişkinlerden eksikliklerinin giderilmesini istemektedirler.

Dayanışma kavramı öğretmenlere de sorulmuştur. Dayanışma kavramı öğretmenler arasında genel olarak, yardımlaşma, destek, işbirliği olarak tanımlamışlardır. Bir İngilizce öğretmeni, dayanışma kavramının *benzer özellikteki* insanlar arasında kendiliğinden oluşacağını belirtmiştir. Bu da yukarıda bahsi geçen öğrenci dayanışmasını açıklayıcı niteliktedir. Ancak, çıkar ilişkisi içindeki insanlar arasında dayanışma duygusunun oluşamayacağından bahsedilmektedir. Öğrencilerde çıkar ortaklığı sebebiyle bu duygu oluşmaktadır. Bu sebeple, diğer kavramlarda olduğu gibi bu kavramların içeriğinde de değişiklikler söz konusudur.

2.3.1.4. Amaç Değer (Terminal Values) “ADALET”

Araç değerler olarak araştırılan *sorumluluk, saygı ve dayanışma* kavramlarından yola çıkarak amaç değer olan *adalet* kavramını sınırlamak ve öğrencilerde oluşan adalet değeri ortaya konulmaya çalışıldı.

Adalet amaç değeri her ne kadar araç değerler vasıtası ile açıklanacak olsa da, adaletle ilgili olarak somut sorular da soruldu.

Öğrencilerde oluşan adalet algısını gruplar bazında verilirse;

A grubunda bulunan öğrenciler *adaleti*; eşitlik, hak ettiğini almak olarak tanımlamaktadırlar.

Öğrenciler, öğretmenlerin verdikleri sözlü notları konusunda da kendilerine adil davranıldığını düşünmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi, arkadaşlarına yapmadıkları ödevleri verseler de, bu durumun kendi emeklerine karşı adaletsiz bir durum olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca kendi davranışlarında da adaletli davranmaya önem vermektedirler.

Bu gruptan bir kız öğrenci;

“Okuldaki öğrencilerle benzer görüşleri paylaşmıyorum. Ben farklı değer yargılarına sahibim. Kendi görüşlerimi açıkladığım zaman benimle dalga geçiliyor. Benim düşüncelerime saygı duyulmadığı için de bana yapılan bu duruma adaletsizlik olarak bakıyorum. Gençlerde çok fazla özentili olduğunu, maneviyatın önemli olmadığını ve bir boş vermişlik olduğunu düşünüyorum. Arkadaşımdan alacağım tepkilerden çekiniyorum.” diyerek kendi adalet anlayışını dile getirmiştir.

B grubunda bulunan öğrenciler; ders esnasında, arkadaşları ile konuşurken öğretmenin bağırmasına adaletsizlik olarak bakmaktadırlar. Tüm öğrencilere aynı şekilde davranılması gerektiğini düşünüyorlar. Haklarını savunmak bu öğrenciler için çok önemlidir. Anne-babası ayrı olan öğrenciler, kendi haklarını ellerinden geldiğince savunuyorlar. Okulun çok adil olmadığı düşünüyorlar.

Bu grupta bulunan bir öğrenci ;

“Daha çalışkan öğrencilere ilgi ve tolerans çok daha fazla.. Çalışkan öğrencilerin mazeretleri hemen kabul edilirken, benim çok daha fazla üzerime geliyorlar.” demektedir.

Kendi haklarının yenmesine, insanların kayrılmasına *adaletsizlik* olarak bakıyorlar. Kimi zaman okul içinde haklarının çiğnendiğinden de bahsediyorlar.

Bu grupta yer alan öğrenciler herkes konuşurken, kendilerinin azarlanmasını *adaletsizlik* olarak değerlendirmişlerdir. Genelde bu tür uygulamaların olduğundan bahsetmektedirler. *Duruma ve kişiye göre* davranılması bu öğrencilerin gözünde adaleti bozan bir etken olarak düşünülmektedir.

Bu grupta yer alan ve davranışları öğretmenler tarafından beğenilmeyen öğrenciler, sözlü notu uygulamasının kalkmasını istiyorlar. Genellikle sözlü notlarından dolayı istedikleri başarıyı elde edemiyorlar. Ayrıca sınıf içerisinde sürekli öğretmen tarafından eleştiri alma durumunu *adaletsiz* olarak değerlendirmektedirler.

Bu grupta bulunan bir öğrenci;

“Sınıfta biri sessiz olup ders dinliyor, diğeri konuşuyor. Sessiz olanı el üstünde tutup, konuşana sürekli bağırarak adil değil. Ayrımcılık yapılıyor. İnsanlar, pek çok şeye çok kolay ulaşıyor.” şeklinde tepkilerini dile getirmişlerdir. Böylece, *eşitlik* vurgusu yapmışlardır. Ayrıca burada *eşitlik*

söz konusudur. Bu grupta yer alan gençler, görelî eşitliğe karşı çıkmışlardır. Ancak kesin eşitlik olursa, kendilerinin de yararlanabileceği bir durum oluşabileceği kanısındadırlar.

C grubunda bulunan öğrenciler; bu kavramla ilgili düzgün ifadeler kullanamamışlardır. Ama tanım yapamamaları da kendilerine karşı *adaletsizlik* yapıldığını düşünmektedirler. Ayrıca, adaletin *görelî olması* ve bu durumdan faydalanamamaları sebebiyle adaletin bu şekline karşı olumsuz yargılar beslemektedirler.

Öğrencilerin adaletle ilgili algılarında da araç değer algılarına paralel bir şekilde duygusal temelli davranışlar ağırlık kazanmaktadır. Bu anlamda da öncelikle tanımlamalarında kesin adaletten bahsetseler bile, uygulamada görelî adaleti kullanmaktadırlar. Çalışma grubu içinde yer alan öğrenciler, kendi haklarını savunma becerileri geliştirebilmiş öğrencilerdir. Öğrenciler, haklarını savunmayı her şeyin önünde tuttuklarını söylemektedirler. Bu anlamda da yaşanan olayları kendi bakış açıları ile anlama eğilimindedirler.

Öğretmenlere adalet kavramından ne anladıkları sorulduğunda, bu noktada branşlara göre farklılık gözlemlenmiştir.

Matematik, yabancı diller ve fen öğretmenleri genel olarak adalet kavramını eşitlik olarak düşünmüşlerdir. Matematik öğretmenlerinden birisi;

“...adaleti sağlamak için, milimetrik tartı gerekir. Ben bu durumu çizelgeler vasıtası ile sağlıyorum. Ama, başka öğretmenler benim kadar dikkat etmeyince, benim yaptığımın da bir anlamı kalmıyor.” demiştir.

Bir biyoloji öğretmeni ise, “..Herkesin aynı kriterde değerlendirilmesi, ve ben bu tanıma göre ben kesinlikle adilim.” demiştir. Bir başka biyoloji öğretmeni ise; “..duyguların katılmaması” olarak adaleti tanımlamıştır.

Ancak, sosyal bilimler, edebiyat ve birkaç yabancı dil öğretmeni bu konuda farklı görüş bildirmişlerdir. Genel olarak “hak edileni almak” olarak tanımlamışlardır. Bu kavramın ilişkilere göre değiştiğini ve öğrenciyi ancak yakından tanıyarak, adaletli olunabileceğini savunmuşlardır. Bu gruptan bir öğretmen, adaletin sağlanması için, “öğrencinin elinden gelenin en iyisini yapıp yapmadığını kontrol etmek gerekir.” düşüncesine sahiptir.

Bu noktada fen-matematik öğretmenleri ile sosyal ve edebiyat öğretmenleri arasında fark bulunmaktadır. Fen ve matematik öğretmenleri adaleti, yasaya uygunluk boyutuyla en dar anlamıyla tanımlamışlardır. Diğer öğretmenleri ise, öğrenciyi göz önüne alarak, daha geniş bir adalet kavramı geliştirmişlerdir. Dar anlamıyla adaleti sağladıklarını düşünen öğretmenler, sınıflarında adaleti sağladıklarından *çok emin* gözükmektedirler. Daha geniş anlamıyla adaleti sağlamaya çalışan öğretmenler ise, uygulamalarında çoğu kere kuşkuya kapılmaktadırlar. Ancak bu dar anlamıyla adaletin uygulanması, insan yaşamındaki durumların ve ilişkilerin sonsuz çeşitliliği ve

karmaşıklığı içinde, çok kesin ve en yüksek adalet olarak görölmek istenirse, *en büyük adaletsizliğe de* dönüşebilir. Bu yüzden ölçölü sağduyu ile tamamlanmak durumundadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni bin yıl, 20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve son çeyreğinde ivme kazanarak devam eden hızlı bir değişim süreciyle başlamıştır. Bu süreçle birlikte, bilgi uygarlık tarihinin hiç bir döneminde görülmedik bir biçimde değer kazanırken, bilginin transferinde kullanılan iletişim teknolojilerinde de büyük ve hızlı gelişmeler olmuştur. Bu oluşumun doğal sonucu olarak, bilginin transferinde kullanılan iletişim teknolojilerinin küresel boyutta yaygınlaşması, bilginin hızlı dönüşümünün meydana getirdiği uluslar ötesi etkileşim, bilgi ve teknolojiyi, toplumların geleceğini etkileyen ve belirleyen güç konumuna getirirken, diğer taraftan da içinde bulunduğu toplumun, ekonomik, sosyal, siyasal hatta kültürel yapı ve sistemlerini etkileyerek köklü değişimlere neden olmuş ve olmaktadır. Bu durum ise, bilginin insan haklarına ve demokratik kuralların öngördüğü amaçlara uygun bir şekilde kullanılmasını zorunlu hâle getirirken, teknolojinin de bu esaslar çerçevesinde yönlendirilmesini ve yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Aksi hâlde bu amaçlara uygun kullanılmayan bilgi, siyasal bunalımlara, ekonomik dengesizliklere, sosyal patlamalara ve kültürel çatışmalara neden olur. *Yönlendirilmeyen ve yönetilemeyen* teknoloji de ülkeleri ve insanlığı çok olumsuz koşullara sürükleyebilir. Bu durum sadece ülkemiz aydınlarını değil, tüm dünya aydınlarını da kaygılandıran bir sorun olarak görülmektedir.

Eğitim, yeni bin yılın öngördüğü uygarlığın oluşmasında en etkin rolü oynayacaktır. Öyleyse insanlar ve toplumlar yeni bin yılda eğitime her

zamankinden daha fazla önem vermelidirler. Bireylerin ve toplumların düşüncelerinde sürekli öğrenme bilinci geliştirilerek, gelişen teknolojiye her an hazır bir birey ve toplum meydana getirilmelidir (Turgut, 2000).

Ancak şu da açıkça görülmektedir ki, yeni yüzyıla *pusulasız* girildiğinden, hazırlıksız yakalandığımız açıktır. Bu nedenle belirli adımların atılması gerekmektedir. Bu adımların atılmasında eğitim, yirmi birinci yüzyıldaki değerler, bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemelidir. Bu sayede, özerk, demokratik, çeşitliliğe saygı duyan, kültürel değerlerine yabancılaşmamış ve eleştirel bireylerin yetişmesi mümkün olabilir.

Maalouf(2009:27)' a göre de, bu yüzyılda herkesin kendisiyle özdeşleştirebileceği, aynı evrensel değerlerle bütün haline getirilen, insanlık serüveninde güçlü bir inancın rehberlik ettiği ve bütün kültürel çeşitliliklerimizle zenginleşecek bir uygarlık kurmayı başarırız ya da ortaklaşa bir barbalığın içinde yok olup gideriz.

Gelecek için hem dünün üzerinde birikim sağlanmış deneyimlerin, kültürel mirasın, ritüellerin, sembollerin, tarihin bilinmesine hem de yeni çağa uygun değişimlerin yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bireye toplumsal değerlerin aktarılması, ya da istenilen davranış biçimlerinin kazandırılması, aslında ideoloji taşıyıcılığıdır. Bir de bireye, teknolojik bulguların ve bilgilerin de eğitim yoluyla aktarıldığı düşünülürse; bir toplumun eğitim yoluyla, kendi teknoloji ve ideolojisini bireye aşıladığı ortaya çıkar. Bir

toplumda teknoloji ve ideoloji dengesi yoksa, onun bireye aktarılması da söz konusu olamaz. Dengesizlik durumlarında aktarılan olgu ve kavramlar, bireyi teknolojik uyumsuzluğa, ideolojik kargaşaya itmekten başka işe yaramaz. Onu, çevresinden yabancılaştırır. Böylece, bireyle toplumun bütünleşmesi amacına yönelik olan eğitim, bireyi toplum dışına itmenin aracı olur.

Son dönemde geliştirilen kültür çalışmaları çok yönlü ve geniş bir perspektifte ele alınarak yapılmaya çalışılmaktadır(Edles, 2002). Özellikle birey/toplum üzerinde etkin ve birtakım değerlerin kazanımına neden olan kültür, barındırdığı öğeler, birey üzerindeki baskılamaları, geçmişten geleceğe aktarılan alışkanlıklara zemin oluşturması, dolayısıyla da değişimi yavaşlatan unsur olması bakımından birçok sosyologun ilgisini çekmektedir. Bu çalışmalara etkin bir şekilde katılan sosyologlardan birisi de Bourdieu'dur

Bourdieu(2005), özellikle kültürün nasıl yaratıldığı ve bunun bir alışkanlık olarak nesilden nesile nasıl aktarıldığını “habitus” kavramı ile çözümlemeye çalışır. Çalışmanın kuramsal bölümlerinde de belirtildiği gibi, habitus en genel anlamıyla aktörlerin belirli biçimde davranmasına yol açan tutumlar dizgesidir. Habituslar, ayrı ve ayrıştırıcı pratikler doğurur. –bir işçinin yediği şey, özellikle de yeme biçimi, yaptığı spor ve yapma biçimi, siyasal kanaatleri ve bu kanaatleri ifade etme biçimi sanayici patronun bunlara tekabül eden tüketimleri ve etkinliklerinden sistematik olarak farklıdır.

Habitus'u meydana getiren farklı sermaye türleri bulunmaktadır. Kültürel, sosyal, ekonomik vb. Bu çalışma içinde kültürel sermayenin yoğun etkisiyle

ortaya çıkan sosyal sermayeye bakıldı. Stanton- Salazar(1995)'a göre, sosyal sermaye kavramı, farklı kurumlardan potansiyel olarak edinilebilecek bireysel ilişkileri, yardımları, bilgi ağına ulaşabilmeyi ifade eder. Yani sosyal sermaye, bireysel olarak kurulan ve bu ilişkiler sonucu bazı faydalar sağlanabilecek ilişkilerdir.

Sermayeler, kişilerin zekaları üzerinde etkilidir. Psikologların da belirttiği gibi, sosyal zeka ile değerler arasında ilişki olduğu düşünülmektedirler. Genel zekanın bir çeşidi olan sosyal zeka, kişiler arası ilişkiyi kolaylaştıran bir yetenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir yetenek kişiyi yararlı uygun, iyi ve değerli amaçlara doğru götüren, ona uyum sağlayan, kişinin kendi ilişkileri açısından ve kendi ilişkileri yararına yaptığı değerlendirmeleri kolaylaştıran bir araçtır. Bu özelliği ile sosyal zeka, tutumsal bir niteliğe sahiptir(Ünal, 1981:29).

Bilginin hızla değiştiği bu toplumsal yapıda, değerler ve değerlendirmeler de hızla değişmektedir. Bu değişkenlik nesiller arası algılamalarda da ortaya çıkmaktadır. Yetişkinlerin *söylemleri* ile gençlerin *davranışları* arasındaki uyumsuzluk dikkat çekicidir. Bu anlamda değerlerin *habitus*a katılımı ve aktarımında sıkıntılar yaşanmaktadır.

Öğretmen ve veliler sahip oldukları değer yargılarını gençlere aktarmaya çalışmaktadır. Ancak, bu değer yargıları çoğu zaman gencin gözünde *günün gereklerini* yerine getirmede yetersiz kalabilmektedir. Örn: Öğrenci saygılı

davrandığı zaman istediğini elde edememektedir. Kendi deyimleri ile “saygılı” olunca, *silik* olduklarından ve toplumda ilgi çekemediklerinden bahsetmektedirler. Bu nedenle, daha çok kendi aralarında geçerli saydıkları “normlar” çerçevesinde davranış içerisine girmektedirler.

Öğrencilerin değerlendirmeleri büyük ölçüde yaşadıkları sosyal ilişkiler çerçevesinde oluşmaktadır. Yaşanılan bu ilişkiler, büyük ölçüde sosyal sermayeyi oluşturmaktadır.

Sosyal etkileşimin artması için kişilerin kendilerinden vazgeçerek bencilliklerini törpülemeleri gerekmektedir. Araştırılan dayanışma, saygı, sorumluluk ve neticesinde de adalet kavramının gerçekleşmesi için de aynı şekilde bireycilikten vazgeçilmesi gerekmektedir. Ancak günümüzde insanlar daha çok kendilerini düşünmektedirler. Bu yüzden bu kavramların gerçek anlamıyla yaşanmasında sıkıntılar ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayeleri ile davranış ve tutumları arasındaki bağlantı araştırıldı. Kültürel ve sosyal sermayeleri oluşturan bazı öğelerin geçmişle karşılaştırıldığında içerik olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Bunlardan bir tanesi; “Gündemi takip etme” kavramıdır. Artık, bilgisayar çağında, internet vasıtası ile gündem takip edilebilmektedir. Bu sayede kişiler hem arkadaşları ile haberleşmekte hem de, gündeme ilişkin pek çok görüntüyü takip edebilmektedirler.

Modern çağda farklı olan bir şeyde değişim hızıdır(Giddens 2004). Hızla gelişen iletişim teknolojisi, bilgiye ulaşmada büyük kolaylık sağlamasına karşın, insanı diğer canlılardan farklı kılan birtakım özellikleri de aşındırmaya başlamıştır. Bilginin dolaşım ve değişimde ulaştığı hız, artık insana düşünecek zaman bırakmamakta, başka bir deyişle; insan, artık düşünmeye zaman ayır(a)mamaktadır. Bourdieu(1996)'nın “hızın içinde düşünmek” diye kavramsallaştırdığı durum, düşünmenin hızından öte, yeni bir düşünme ortamının tanımını yapmaktadır.

Bahsi geçen bu durum eleştirilmekle birlikte olumlu yanlarının da olduğu görülmektedir. Örneğin, internet ortamında gençlerin bilgiye ulaştıkları kaynaklardan birisi de, “facebook” isimli paylaşım sitesidir. Bu site aracılığı ile gençler, arkadaşlarının kültürel faaliyetlerinden de yararlanma imkanı bulabilmektedirler. Ayrıca bilgisayar, “e-book“ formatında da okuma imkanı sunmaktadır. Bu anlamda yazılı ve görsel basın ve diğer ulaşılan kaynaklar- facebook, MSN vb- birlikte gündemi takip etme kavramının içeriğini doldurmaktadır. Gençler daha çok görsel olan malzemeyi tercih ettikleri ve arkadaşlarıyla da haberleştikleri kaynakları tercih etmektedir.

Geçmişle farklı olan bu iletişim tarzı, gençlerin sosyal sermayelerini de artıcı bir rol oynamaktadır. *Çağa uygun* bir sosyal sermaye örneği söz konusudur. Ancak, bilgisayara ve televizyona ayrılan zaman nedeniyle aile içinde oluşması beklenen paylaşım ve iletişim azalmaktadır. Böylece değer aktarımı bu kanallar aracılığı ile sağlanmaktadır. Bu kanallardan alınan

değerler, yetişkinlerin söylemleri ve arzu ettikleri değerler ile kimi zaman çelişebilmektedir.

Gençlerin gündemi takip etmeleri ve çevrelerine karşı duyarlı tutum ve davranış sergilemelerine örnek olarak; küresel ısınma sebebiyle yapılan yayınlardan ve bu yayınlar sonucunda oluşan davranış değişiklikleri verilebilir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yarısından fazlası bu duruma duyarlılık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada açık bırakılan muslukların kapatılması konusu çarpıcı bir örnek olarak karşılaşılmaktadır. Kitle iletişim araçlarının bu noktada etkilerini görmemiz mümkündür.

Gençlerin ve yetişkinlerin bilgisayar dışında okuma alışkanlıklarına bakıldığında, genelde öğretmenlerin de öğrencilerin de gazetenin ilk sayfasını okumayı tercih ettiklerini gözlemlendi. Gençler, daha ziyade kalın ve büyük puntolu haberleri tercih etmektedirler. Uzun bir metni okuyarak, bilgi almakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, eğer ilgileri varsa bile konuyu kısaca öğrenmekle yetinmektedirler. Bu da gençlerin bir konuda derinleşmesine engel olmaktadır. Buna benzer durum, öğrencilerin okul panolarında sergilenen materyalleri okumaları sırasında da karşılaşılmaktadır. İlgili olan öğrenci, panolarda yer alan büyük başlıkları okumakla yetinmektedir. Aynı zamanda derslerde de benzer özellikte davranışlara rastlanılmaktadır. Konuyu ayrıntılı öğrenmek yerine sınavlarda yapılan tekrarlarla yetinmektedirler. Bu sebeple, slogan halindeki bilgiler

gençler açısından çok önemli hale gelmektedir. Bu durumda da, *kendileri* düşünme imkanı bulamamaktadırlar.

Kitap okuma alışkanlığı ise, başarı durumuna göre farklılık göstermektedir. Okuma alışkanlığına sahip olmakta bir disiplin gerektirmektedir. Bu noktada kazanılan disiplin, derslere de yansımaktadır. Başarılı olan öğrenciler daha çok kitap okurken, daha az başarılı öğrencilerde okuma alışkanlığının oturmadığı görüldü.

Okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlerden birisi de, aile içi iletişimdir. Annenin okuma alışkanlığı kız çocuk için anlamlı iken, babanın okuma alışkanlığı erkek çocuk için anlamlı olduğu görüldü. Okunanların aile içi paylaşımı, okuma alışkanlığının oluşmasında olumlu etkiye sahiptir. Ancak, ebeveynin sadece kendi ilgi alanına ya da işine yönelik okumalar yapması, kimi zaman bu sebeple genç ile vakit geçirememesi gencin okuma alışkanlığını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Yani, *paylaşım yoksa*, genç için okunan kaynaklar hiçbir şey ifade etmemektedir.

Erkek çocuklar için, baba önemli bir rol-model teşkil etmektedir(Yörükoğlu:1980). Babanın evde oluşu ya da olmayışı ve çocuğuyla kurduğu ilişki, önemlidir. Bu etkileşime örnek olarak; babanın okuduğu ve çocuğuyla paylaştığı kitaplar, çocuk açısından çok önem

taşımaktadır. Sadece annenin kitap okuması erkek çocuk açısından yeterli olmamaktadır.

Kültürel sermayelerin bileşenleri olarak araştırılan kavramlardan birisi de *kitapevleri* ziyareti, kitap satın alma ve kitap okumaktır. Kitapevi kavramında da değişiklik söz konusudur. Kitapevleri kavramı günümüzde kitap alma işlevi dışında da kullanılmaktadır. Büyük kitapevlerinde, CD, DVD aracılığı ile filmler, müzikler, bilgisayar oyunları vb satılmaktadır. Ayrıca bu mekanlar kafeteryaları da içlerinde barındırmaktadır. Tüm bu etkenler, kitapevlerinin içeriğinin değişmesine yol açmıştır. Bu mekanlar kültürel sermayenin oluşmasına imkan vermekle birlikte, sosyal sermayenin artmasına da katkı sağlamaktadır. Gençler ve yetişkinler tarafından kitapevleri çoğu zaman arkadaşlarla buluşulacak ve sohbet edilecek mekan olarak anlam bulmaktadır. Kitap satın alıp okumuyorlar.

Okul başarısı ile okuma alışkanlığı arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlemlendi. A grubunda bulunan öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip oldukları görüldü. Beklenen pek çok değer ve davranışı da A grubunda bulunan öğrencilerin gerçekleştirdikleri tespit edildi. Bu anlamda, okuma alışkanlığının değer ve davranışları kazanılmasında *dolaylı* etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda müzik aleti çalan yada herhangi bir sporla ilgilenen gençler, diğerleriyle karşılaştırıldığında daha fazla sorumluluk sahibi, kendine

ve diğetine saygı gösteren, dayanışma ve yardımlaşma becerileri gelişmiş oldukları gözlemlendi.

Özellikle takım arkadaşlıkları gerektiren oyunlar, kişilere beraberce pek çok şeyi gerçekleştirebilme imkanı sağlamaktadır.

Öğrencilerin tercih ettikleri müzik türlerine bakıldığında; daha ziyade popüler olan müzik türünü tercih ettikleri görüldü. Aynı durum, okunulan kitap yada seyredilen film içinde geçerlidir. Kültürel sermaye anlamında yoğun olarak popüler kültürün etkisi ile davranışta ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. Türkiye açısından bakılırsa, kültürel etkinliklerle ilgili, Bourdieu'nun bahsettiği *yüksek kültür aktivitesinden* bahsedilmesi mümkün görünmemektedir. Bazı aktivitelerin yaptırılması aile tarafından ya da kısa bir süre için söz konusu olmaktadır. Bu noktada Kingston(2001:88-99)'da bahsettiği gibi, Bourdieu'nun teorisi pek çok noktada açık değildir. Müzeye gitmek, klasik müzik sevmek vb. durumlarla okul ve iş alanlarındaki başarı arasında her zaman doğrudan bir ilişki kurmak mümkün gözükmemektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hepsi, ayrıcalıklı ailelerden gelmişler ancak başarı durumları arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Kingston(2001) makalesinde, ayrıcalıklı ailelerden gelmenin, akademik başarı ile olan ilişkisi net olarak kurulamamıştır. Bu çalışmada da aile içi iletişimin önemi daha çok ortaya çıkmıştır.

Bourdieu'nun kuramını eleştiren bir başka makalede DiMaggio(1982:189-201)'un çalışmasıdır. Bu çalışma, kültürel hareketlilik modelini

desteklemektedir. Birisinin akademik başarıdaki kültürel sermaye olanakları, kendisine aittir ve bir sınıfın kaynakları değildir. Bu da Bourdieu'nun argümanını zayıflatmaktadır. Elit olmayan öğrencilerin de kültürel sermayeden doğrudan yararlanması gerçeği, Bourdieu'nun elit ailelerin sosyalizasyonu vurgusuna karşıttır. Statüler ve kültürel sermaye arasındaki ilişki zayıfsa, elit bir grubun üyesi olmanın kültürel sermaye tarafından ödüllendirildiğini iddia etmek zordur. Akademik başarıda DiMaggio(1982)'ye göre akla yatkın olan, okul eksenli süreçler, ailenin etkisi veya kişisel süreçlerdir. Özellikle bu çalışmada yüksek SES'den gelen öğrenciler kültürel sermayeye ulaşmada oldukça pasif davranmaktadırlar. Bu öğrenciler arasında bir duyarsızlaşma hakim görünmektedir.

Bourdieu'nun yaklaşımında anahtar unsur olarak; öğretmenler elit statü kültürünü paylaşan öğrenciler ile çok kolay iletişim kurar, onlara daha fazla dikkat gösterir ve özel danışmanlık yapar. Ancak, bu noktada öğrencinin bireysel olarak çabası öğretmen gözünde etkili olabilmektedir. Değerlerle ilgili yapılan bu çalışmada da; öğretmenler, sorumluluk, saygı ve dayanışma içinde olan ve gayretli çocukları daha fazla desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu durum özellikle taşradan gelen öğrenciler için daha fazla geçerlidir. Bu anlamda DiMaggio'nun bulguları ile çalışmada çıkan bulgular birbirini desteklemektedir.

Demografik özellikler aslında sosyal sermayeyi etkilemektedir. Genellikle kurulan arkadaşlık ilişkilerinde çocukluktan beri birbirini tanıma, aynı semtte

oturma, ailelerinin arkadaş olması gibi faktörlerin etkili olduğu görüldü. Sonradan başka çevreden gelip bu arkadaşlık ilişkisi içinde yer almaya çalışanlar, oldukça fazla güçlük çekmektedir. Arkadaş olan gençlerin kültürel sermayeleri ölçüldüğünde, koleje yeni gelen öğrencilerle aralarında çok büyük farklılıkların bulunmadığı görüldü. Ancak, sosyal sermayelerindeki farklılıklar, yeni gelenlerin bu çemberin içine dahil olmasını zorlaştırmaktadır.

Demografik özellikler ile okul başarısı ve davranışlar arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak demografik faktörler *sosyal ilişkilerin inşa sürecinde* etkili olmaktadır. Bu şekilde bakıldığında, pek çok demografik faktörün davranış ve değerlendirmeler üzerinde *dolaylı* etkisi olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada da demografik özellikler sosyal sermayenin alt yapısını oluşturduğu düşünülmektedir.

DEĞERLER...

Gençlerin benlik kavramları, çevrelerinin kendi haklarındaki algılarına göre şekillenmektedir. Benlik kavramı, aynı zamanda kişinin sosyal çevresi ile ilişkileri sonucu oluşan ve değişen sosyal bir kavramdır. Bu anlamda sosyal sermayenin benlik oluşumunda ve dolayısıyla kişinin davranışlarında oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Bu noktada araştırılan değerlerle ilgili olarak çalışma grubunda yer alan öğrenciler, sosyal çevreleri ve ilişkileri neticesinde kendi davranışlarına yön vermektedirler. Bu duruma örnek olarak; öğrencilerin bir kısmı, *sorumsuz*

sıfatını kendilerine yakıştırmaktadırlar. Çevrelerinde sürekli bu şekilde ifadeler kendilerine karşı kullanılmaktadır. Bu anlamda bu noktada duyarsızlaşmışlardır. Hiç huzursuzluk duymadan sorumsuz davranışlar içinde bulunduklarından bahsetmişlerdir.

Yapılan çalışmada öğrencilere araştırılan değerlerden ne anladıkları soruldu. Öğrenciler, genel olarak değerlerle ilgili, mekanik bazı cevaplar vermişlerdir.Çoğu kere de benzer tanımlar yapmışlardır. Ancak, uygulamada beklenen davranışları gösteren öğrenciler genellikle A grubunda yani en fazla başarılı olan öğrencilerdir. B-C grubunda bulunan öğrenciler, yaptıkları tanımlar doğrultusunda davranmaktadırlar. Yapılan değer tanımına uygun davrananlar, arkadaşları arasında “silik, ezik” tabirleri ile değerlendirilmekte ve dışlanmaktadır. Özellikle ders başarıları ile kendilerini gösteremeyen öğrenciler, kurallara karşı çıktıklarında arkadaş çevrelerinden olumlu tepkiler alabilmektedirler. Yaptıkları davranışlar noktasında da büyük oranda kendilerinin *haklı* olduklarını düşünmektedirler. Kendi bakış açılarıyla istenmeyen şekilde davranarak, kendilerine verilmeyen *adaleti* sağlamış olduklarını belirtmişlerdir.

Bu noktada Putnam(2001)’de bahsettiği gibi, sosyal sermayenin olumsuz etkisinden bahsedilebilir. Arkadaşlık ilişkileri, kimi zaman olumsuz sosyal sermayenin oluşumuna olanak sağlamaktadır.

Sorumluluk ; Çalışmada *sorumluluk* değerinin davranışa dönüşmemesinde bazı sebepler ortaya çıkartılmıştır:

Yetişkinler, sorumluluk davranışını aktarırlarken, tanıma uygun hareket etmemektedirler. Sorumluluk kavramının tanımında, yapılan davranışın sonucuna katlanabilme durumu söz konusudur. Ancak öğrenciler, yaptıkları davranışların sonuçlarına katlanamamaktadırlar. Genç ihmal ettiği davranışların sonucunu görme ve düzeltme şansı bulamamaktadır. Çünkü ihmal edilen davranış, uygun bir yetişkin tarafından telafi edilmektedir. Bu anlamda da, gencin yapılmayan bir sorumluluğun sıkıntısını yaşaması ve bu durumu düzeltmesi söz konusu olamamaktadır.

Okul ödevlerini kimi zaman velilerin yapması, öğrencilerin yapacakları panoları öğretmenlerin hazırlaması, evde temizlikçi yaptığı için evle ilgili sorumlulukları yapmasına gerek kalmaması, okulda elektrik ve suyu kapatan yetişkinlerin olması gibi nedenlerle gencin sorumluluk duygusunun gelişimini azaltıcı rol oynamaktadır.

Sorumluluk değerinin davranışa dönüşmesini engelleyici faktörlerden birisi de, yetişkinlerin sürekli *söylenerek*, duyarsızlaşmaya neden olmalarıdır. Bu duruma en iyi örnek, gençlerin kılık kıyafet kurallarına ilişkin davranışlarıdır. Bu konuda o kadar çok uyarı aldıklarını belirtmişlerdir ki, özellikle B ve C grubunda bulunan öğrenciler, bu kuralın mutlaka olması gerektiğini söylemişlerdir. Nedeni sorulduğunda ise, cevap verememişler. *Kuralı ezberledikleri* için, olması gerektiğini düşünmektedirler.

Ayrıca gençlerin bir kısmı, kurallara sadece sıkıntı çıkmasın diye uyar hale gelmiştir. Bu anlamda da kuralların gerekliliğine inanmadan sadece söyleneni yapan bir durumdadırlar. Çoğu kere kavramın gerçek anlamı genç tarafından içselleşmemektedir.

Öğretmenler de, öğrenciler de *kendi açılarından olaya* yaklaşmışlardır. Öğretmenler, öğrencilere ödev yaptıramadıkları için temel sorun olarak “sorumluluk duygularının olmayışını” belirtirken, gençlerde kendi açılarından temel sorun olarak “dersler ve aile baskısı” cevabını vermişlerdir.

A grubunda bulunan öğrenciler, genellikle dışarıdan bir zorlamaya gerek duymadan sorumluluk alabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple bu grupta bulunan öğrencilerin geneli için; “içten gelen bir sorumluluk” anlayışının hakim olduğu görülmektedir.

B- C grubunda bulunan öğrencilerin pek çoğu dışarıdan uyarı aldıkları için, sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, yapılan görevlerin gereklerini tam olarak içlerine sindirememektedirler. “Dıştan dayatılan sorumluluk” anlayışı bu grupta geçerlidir. Dıştan dayatılan bu sorumluluk, boşluk bulduğu anda sorumsuzluk haline dönüşmektedir.

Saygı ;Gençler saygı kavramını genel olarak yetişkinlerle bağlantılı bir davranış olarak tanımlamışlardır. Akranları arasındaki davranışların saygı

olabileceği konusunu A grubunda bulunan öğrencilerin küçük bir bölümü dile getirmiştir.

Genel olarak; *evdeki saygılı davranışlar ile okuldaki saygılı davranışlar arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır.* Ayrıca özellikle erkek çocukların baba ile birlikte vakit geçirmesi, ders çalışması gibi durumlar öğrencinin başarısını da olumlu olarak etkilemektedir. Yani evdeki sosyal sermaye okuldaki davranışları olumlu etkilemektedir.

Dayanışma; Gençler dayanışma kavramını genel olarak *işbirliği* şeklinde tanımlamışlardır. İşbirliği kelimesinden de görüşme sonuçlarına göre genellikle *akranlarla beraber* olma anlamı çıkmaktadır. Dayanışma bu şekilde tanımlandığında; gencin *akran dayanışmasının* , gencin öğretmen dayanışmasını *zayıflatıcı* özellik taşıdığı görüldü. Yani gencin akran dayanışması arttıkça, gencin öğretmenle kurduğu dayanışma azalmaktadır.

Dayanışma kavramından yardım etmek anlaşıncı aslında gençlerin kurallara karşı gelmesi noktasında da aralarında yardımlaşmalar olmaktadır. Suç ortaklığı yapan gençler - arkadaşına sınavda yardım etmek, geç kaldığında öğretmene yalan söylemesine yardım etmek..gibi – bu durumu yardım olarak tanımlamaktadırlar. Bu anlamda da öğretmene karşı dürüst olmamak, kuralları çiğnemek gibi okul değerlerinin önemi azalmaktadır. Böyle davranışta bulunan gençler, arkadaşları arasında da takdir edilmektedir.

Dayanışma konusunda öğrencilerin değerlendirmeleri belirleyen temel kriter arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkilerini kuvvetli kuran öğrenciler, dayanışmanın önemini vurgularken, arkadaşlık ilişkileri zayıf olan öğrenciler dayanışmaya çok önem vermemektedir.

Gençlerin algılamaları açısından bakıldığında, sorumluluk ve saygı kavramları *dıştan dayatılan* kavramlardır. Bu kavramlara isteyerek uyulmamakta zorunluluktan kaynaklı bir uyum söz konusu olmaktadır. Bu sebeple de ellerinden geldiğince yada boşluk yakaladıkları zaman bu davranışları yapmamayı tercih etmektedirler. Halbuki dayanışma kavramı akran dayanışması anlamına geldiğinde, isteyerek yapılan bir değer olarak karşılaşılmıştır. Bu anlamda, dayanışma kavramında bir zorlama yoktur.

Araştırılan tüm araç değerlerle ilgili ortaya şöyle bir sonuç çıkmıştır:

Pek çok sorumluluk, farklı yetişkinler tarafından yapılmaktadır. Bu anlamda ders çalışmak dışında gençten fazla bir şey beklenmemektedir. Ailenin beklentisinin bu derece az oluşu, kimi durumlarda gencin daha fazla bilgisayara ayıracak vakit bulmasına da yarayabilmektedir. Bu durum, derslere olan disiplini de, bozmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, aileleri ile karşılaştırıldığında, ders çalışma disiplini anlamında daha “rahat” yetiştirilmekte sonuçta da daha rahat davranmaktadırlar. Halbuki öğrenciler, geçmişe kıyasla çok daha fazla sınava girdikleri için, daha fazla disipline ihtiyaç duymaktadırlar. Ama çalışma disiplinini oturtamayan öğrenciler, derslerde zorlanmaktadırlar. Öğretmenler ve veliler, öğrencilik

dönemlerinde çalışma disiplinlerini oturttuklarından bahsetmektedirler. Aileler, çocukları için çok fazla emek harcadıklarından ve yeterince karşılığını alamadıklarından bahsetmektedirler. Bu anlamda da ders başarısı için, öğrenci üzerinde baskı kurmaktadır. Ancak, velilerin istediklerini öğrenciler karşılayamamaktadırlar. Bu nedenle de ebeveyn –genç arasında çatışmalar çıkmaktadır.

Dersler genellikle orta düzey başarılı olan öğrenciler için sıkıntı yaratmaktadır. Dersleri çok kötü olan öğrencilerin velileri de çocuklarının başarısından umudu kesmiş ve başarısızlıklarına alışmış gözükmektedirler. Özellikle orta seviyede başarı, ve her an bu durumu kaybetme korkusu, öğrenciler için sıkıntının hep devam etmesi sürecini doğurmaktadır. Bu noktada da daha az başarılı olan öğrencilere karşı kendilerini daha az mutlu hissederek baskı altında kalmaktadırlar. Bu yüzden okul başarısı öğrencilerin kafasında temel sorun olarak görülmesine rağmen, çok başarısız olan öğrenciler, bu duruma alışmış ve tamamen de bırakmış görünmektedirler. Başarının çok düşük olması öğrencilere değerlerin öğretilmesinde de sıkıntılar yaşanmasına neden olmaktadır.

Çalışmanın başında da belirtildiği gibi, okul başarısı öğrencilerin değerlendirmelerinde etkili olsa da, ev içindeki iletişimin okula büyük oranda yansıdığı görülmektedir. Evdeki iletişimi “düzgün” olan öğrenciler, okulda da “düzgün” iletişim kurabilmektedirler.

Aile bireylerinin eğitimi ile çocuğun başarısı arasındaki bağlantı kurulan iletişime göre değişmektedir. Çocuk, aile bireyleri ile vakit geçirebiliyor ve iletişim kurabiliyorsa, bu eğitim çocuğa aktarılabilir. Çocukla aile arasında herhangi bir iletişim yoksa, ailenin söylediklerinin çocuk açısından bir önemi bulunmamaktadır. Özellikle anne-babanın yoğun olarak çalıştığı durumlarda çocuğun aile içerisinde vakit geçirdiği kişinin eğitimi önem kazanmaktadır. Bu anlamda sadece eğitim yeterli olmamakta sosyal etkileşim yani sosyal sermaye önem kazanmaktadır. Çocukla etkileşim söz konusu olmazsa, çocuk bu eğitimi yeterince alamayacağı için, aile bireylerinin eğitiminin yüksek olması çok anlamlı gözükmemektedir. Bu sebeple, eğitimin *doğrudan değil, dolaylı* olarak etkisini görmek mümkün olabilmektedir.

Ebeveyn dışındaki diğer aile büyükleri ile aynı şehirde yaşamama, ebeveynlerin yoğun olarak çalışması sonucunda aile büyükleri ile görüşülecek vakit bulunamayışı, ebeveynlerin boşanmış olması gibi nedenlerle diğer aile büyükleri ile olan iletişimin zayıflamış olduğu sonucu çıkmıştır. Aile büyükleri ile görüşülmemesi beraberinde, değer aktarımının bu kaynaklardan sağlanamaması sonucunu da doğurmaktadır. Bu kanallar, değer aktarımında etkisizleşmekte, yeni nesil daha çok eğitim kurumları ya da kitle iletişim araçları vasıtası ile eğitilmektedir. Bu anlamda da, eğitimin duygusal boyutunda birtakım eksiklikler olabilmektedir.

Özellikle kariyer yaptıktan sonra evlenen ve çocuk sahibi olan aileler de çocukları ile aralarında daha fazla nesil farkı oluşmaktadır. Bu durumda da

yeni nesli anlamaları daha da zorlaşmaktadır. Yapılan görüşmelerde anne-baba yaşları da sorulmuştur. Ebeveynlerin yaşları ile çocukların yaşları arasındaki fark arttıkça, iletişimlerinin zayıfladığı görülmüştür.

Ayrıca B-C grubunda yer alan öğrenciler, evde tek çocuksa, ebeveynlerinde yoğun olduğu bir ortamda gençler evde sıkıldıkları için, kimi zaman enerjilerini sınıf ortamında boşaltabilmektedirler. Bu da disiplin sorunlarına yol açmaktadır. Yörükoğlu'nun da (1980:163) belirttiği gibi, babanın iş gereği aileden uzun süre ayrı kaldığında, özellikle erkek çocukların okul başarılarının düştüğü, daha güvensiz ve anneye daha bağımlı olduğunu gösteren örnekler bulunmaktadır. Uzun ayrılıklar, anneye de taşınması güç sorumluluklar verir. Anneyi güvensiz ve tedirgin kılmaktadır. Bu tedirginliği ergen hemen hissetmektedir. Bu durumda davranışlara yansımaktadır.

Bazı ebeveynler yaptırım olarak, "*genci yok saydıklarını*" söylemişlerdir. Bu noktada Sennett(2005)'in yaptığı saygı kavramından hareket edildiğinde, yetişkinlerin gence karşı *saygısız* davrandığı söylenebilir. Bunun karşılığında gençte çok kere *saygısız* davranışlarla karşılık vermektedir.

Daha öncede belirtildiği gibi, başarı durumu fark etmeksizin aile tarafından derslerle ilgili yapılan uyarılar gençleri rahatsız etmektedir. A grubunda yer alan öğrenciler ailesine karşı notlarının iyi olduğunu söyleyerek, uyarılardan kurtulabilmektedir. Ancak, B ve C grubunda yer alan gençler uyarılara daha

fazla maruz kalmaktadırlar. Uyarılara sürekli olarak maruz kalmak, öğrencinin duyarsızlaşmasına neden olmaktadır.

Gençler, “savunma mekanizmaları” aracılığı ile kendilerini rahatlatmaktadırlar. C grubunda bulunan öğrenciler, dersler kötü olsa ve sonucunda aile ile aralarında sıkıntı yaşansa bile, eğer arkadaş çevresi tarafından popülaritesini koruyorsa, dersler ve aile ile ilgili sorunları arkadaşları sebebiyle akıllarından çıkarabilmektedirler. Öğrenciler pek çok savunma mekanizmasını bir arada kullanmaktadır. sadece kaçma savunma mekanizması değil, bastırma, yok sayma gibi sorunla yüzleşmek yerine sorunu unutturacak mekanizmaları da tercih etmektedirler.

A grubu dışında yer alan gençlerde değerlerle ilgili *dıştan dayatılan* bir durum söz konusudur. Sorumluluk dıştan dayatılmaktadır, saygı göstermeleri gerektiği sürekli yetişkinler tarafından uyarılar sonucunda gelişmektedir, tanıdık dayanışması dışında yer alan topluma karşı olan dayanışma için de yetişkinlerin zorlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırılan araç değerlerin *beklenen* anlamıyla gençlerde oluşmadığı ya da farklı içeriklerle doldurularak oluştuğu sonucu çıkmıştır. Değerler içselleştirilmemiştir.

Pek çok değer içselleştirilmek yerine gence entegre edildiği sonucu çıkmıştır. Bu çalışmada bu durum **“Kültürel Mantolama”** ile kavramsallaştırılmıştır. Bu kavram, bu çalışmada yer alan gençlerin kültürel sermaye ile sarılıp sarmalanmalarına rağmen, bu sermayeyi

içselleştiremediklerini anlatmayı amaçlıyor. DiMaggio(1982)'de belirttiği gibi, elit bir grubun üyesi olmak kültürel sermaye anlamında ödüllendirilmeyi gerektirmez. Bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi, çok fazla etkinlikle karşılaşmak gençte duyarsızlaşmaya neden olmakta bu durumda kültürel sermayenin içselleştirilmesine engel olmaktadır. Gençlerde ve yetişkinlerde “*mantolama*” şeklindeki bakış, içselleştirmelerini engellemektedir. Kişiler, istedikleri zaman kullandıkları, istedikleri zaman bıraktıkları bir manto şeklinde kültürü ve ürünü olan değerleri kullanmaktadırlar. Bu sebeple, kültür menfaatleri doğrultusunda davranış haline getirdikleri/getirmedikleri bir forma dönüşmüştür.

Öğrencilere etkinlikler vasıtası ile “*Kültürel Mantolama*” yapılmaktadır. Ayrıca bu kavram, “*dayatılan/dışarıdan verilen*” anlamlarını da kapsamaktadır. Dışarıdan dayatılan haliyle kalan durum aslında kendilerinde oluşması beklenen davranışa dönüşmesine de engel olmaktadır.

Bu öznelleşmenin temelinde, Türkiye’de yapı ile kültürün beklentilerinin birbirine uymaması ve bireyin içinde kaldığı sıkışma olduğu düşünülmektedir. Sahip olunan kültürel değerler, yapının taleplerine cevap verememektedir. Yetişkinlerin söylem ve davranışları arasındaki tutarsızlıkların temel nedeni olarak bu durum gösterilebilir. Yetişkinler kültürel değerlerin –örf/adet/gelenek/görenek..vb- isteklerine göre söylem geliştirirken, modern toplumsal yapının beklentileri-bireyci- davranmak

durumunda kalmaktadırlar. Bu sebeple de yetişkinlerin söyledikleri ile yaptıkları birbirini tutmamaktadır.

Öğrenciler de aslında Türkiye gibi arada kalmaktadır. Türkiye'nin geleneksel yapısı ile modernlik arasında kalışı öğrencileri de etkilemektedir. Kimi öğrencilerin evinde hala geleneksel kurallar uygulanmaktadır. Bu durumda da öğrenciler kendilerine çıkar yollar aramaktadırlar. Ne tam anlamıyla isteklerinden vazgeçmektedirler ne de kurallara uymamayı göze alabilmektedirler. Kurallarda tam anlamıyla içlerine sinmediği için, çok davranış göstermelik kalmaktadır. Bu durum sindirilmeyen bilgi tuğlaları, sindirilmeyen kültür tuğlaları gibi, sindirilmeyen saygı, sorumluluk 'adalet tuğlaları' oluşmaktadır. Yani değerler hap şeklinde sadece yutulmaktadır. Sürekli de kişiyi rahatsız etmektedir. Öğrenciler neden öyle davranmaları gerektiğini bir türlü anlayamamaktadırlar. Özellikle Batı'daki gençleri sürekli olarak örnek göstermekte ve onların değerleri ile yaşamayı da istemektedirler. Arada kalan gençlere de bir parça serbestlik tanındığında zincirlerinden boşalmış gibi davranmakta, bu durumun geçici olduğu düşüncesiyle her anını kullanmaya çalışmaktadırlar. Kurallara uymalarının temel amacı olarak *sorun çıkmasın ve kafaları ağrımasın* konusunu göstermektedirler.

Bilgi ihtiyacı, bilgi açlığı duymadan eğitim sırasında kilo kilo bilgiyle doldurulan modern insanda sindirme gücü ve yoğrulabilirlik yoktur. Sonunda modern insan, masaldaki gibi, arada sırada düzenli olarak bedeninden boğuk

bir ses çıkaran, bir sürü sindirilemeyen bilgi taşlarını kendisiyle birlikte dolaştırır. Bu boğuk ses çıkarma, modern insanın ana özelliğini ele verir. Bu da, dışı olmayan bir için, içi olmayan bir dışın garip zıtlığıdır(Kuçuradi:1997). Sindirilemeyen hiçbir etkinlikte içselleştirilememektedir.

Bir düşünce ya da sözcüğün bir alet haline gelmesiyle birlikte, onu gerçekten “düşünme” gereğı de, yani onu sözlü olarak ifade ederken, gerçekleştirilmesi gereken mantıksal edimlere duyulan ihtiyaç da ortadan kalkar(Horkheimer 2002:69). Bu bakış açısı, çalışmanın giriş bölümünde de bahsedildiğı *öznel akıldan çıkmış* bir değerlendirme tarzıdır.

Bu anlamda değerlerin gerçek anlamıyla nasıl kazanılacağına ilişkin olarak; Ek:4’te çeşitli öneriler bulunmaktadır. Bu önerilerin öğrencilere, değerlerin kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Kültüre bakıldığında ise, Türkiye’de yaşanan kültürün kendi dinamikleri ortaya çıkmaktadır. Bu coğrafiyada geçerli olan kültür, pek çok farklı yönden etkiye maruz kalmaktadır. Tre-gelenek-görenek, ve milliyetçilik söylemleri, kültürü şekillendirmektedir. Ayrıca bu söylemler, aidiyet duygusunu da pekiştirmiştir. Neticede de ne tam olarak öznel akıl ne de tam olarak nesnel aklın hakim olduğı görülmektedir.

Bu sebeple çalışmada ayrıca “Bizci Akıl” kavramı geliştirilmiş bulunmaktadır. Gençlerin yaptıkları değerlendirmelerde genellikle herhangi

bir kural geçerli değildir. Yaşanılan olaylara ve kişilere bağlı olarak tepkiler değişiklik göstermektedir. Yani genç için, karşıdaki kişinin *ne anlam taşıdığı* çok önemlidir. Bu anlamda da davranışlar için genel-geçer bir kuraldan bahsedilmesi mümkün olmamaktadır. Gencin öznel algısı yaşadığı tüm ilişkiyi belirlemektedir. Bu anlamda bu yaş grubunda bulunan öğrencilerin davranışları çoğu kez *tutarsız* olabilmektedir. Ne zaman nasıl davranacakları hakkında fikir sahibi olmak zor görünmektedir. Aynı davranışı “sevilen” bir kişi yaptığında, gülünüp geçilirken, “sevilmeyen” bir kişi yaptığında, büyük tepkiler verilmektedir. Bu anlamda öğrenciler, “sevdikleri” öğretmenlerin derslerine karşı sorumluluk taşıırken, “sevmedikleri” öğretmenlerin derslerine kayıtsız kalabilmektedirler.

Genellikle kurulan arkadaşlık ilişkilerinde çocukluktan beri birbirini tanıma, aynı semtte oturma, ailelerinin arkadaş olması gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Farklı çevreden gelenler bu anlamda sıkıntı yaşamaktadır. Genel olarak bakıldığında önceden birbirini tanıma arkadaşlık ilişkileri içinde de önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Arkadaş olan gençlerin kültürel sermayeleri ölçüldüğünde, koleje yeni gelen öğrencilerle aralarında çok büyük farklılıkların bulunmadığı görülmüştür. Ancak, sosyal kapital anlamında - önceden kurulan arkadaşlıklar ve ilişkiler- yeni gelenlerin bu çemberin içine dahil olmasını zorlaştırmaktadır. Bu noktada, “*bizci akıl*” kavramı gündeme gelmektedir.

Türkiye’de geçerli olan *bizci akıl* göstergelerini yaşıyan pek çok toplumsal olaydan görülebilmektedir. Genel geçer bir doğru yerine hangi gruba üye isek, o grubun doğrusunu benimseme eğilimi içersinde bulunmaktayız.

Bizci akıl sebebiyle aslında gerçek anlamda değerler verilemiyor. Bizden olanın söyledikleri doğru, olmayanın söyledikleri yanlış noktasına varılıyor. Bu konuya çeşitli örnekler vermek mümkündür(Özdil 2009).

Sözelimi bu günlerde üzerinde çok fazla konuşulan ‘Domuz Gribi’ konusunda yüzlerce doktorun mesaj atığını ve son cümlelerini iki farklı şekilde bitirdikleri saptanmıştır. Birinci Grup;

“Domuz gribi çok tehlikelidir, halkın kafasını karıştırıcı yayınlardan uzak duralım, yanlış anlaşılmasın, Sağlık Bakanı’na ben de karşıyım, hatta AKP’ye oy bile vermedim. “

İkinci Grup:

“Domuz gribi, normal gripten tehlikeli değildir, satın aldıkları aşılara mazeret üretiyorlar, o aşılardan içeriği tartışılmalı, yanlış anlaşılmasın, CHP’li veya MHP’li değilim.”

Burada önemli olan; pozitif bilim üzerine eğitim almış doktorların bile, fikirlerini söylerlerken, hangi ideolojik duruş içinde olduklarını belirtme ihtiyacı hissetmeleridir. Burada da “bizci akıl” fikrinin olumsuz yanları görülmektedir. Bizci akıl bizi kimi zaman hepimiz Filistinliyiz , ya da hepimiz Ermeniyiz gibi belli bir gruba üye olmamız pozisyonuna getirebilmektedir.

Maalouf (2009:21) Berlin Duvarı’nın yıkılışından bu yana, dinle bağlantılı olanlar başta olmak üzere aidiyetlerin iyice şiddetlendiği; farklı insan topluluklarının birlikte yaşamasının her gün biraz daha güçleştiği ve

demokrasinin sürekli kimlik pazarlıklarına bağlı olduğu bir dünyada yaşadığımızdan bahsetmektedir.

Maalouf (2009:47)'de verdiği bir örnek bu konuda oldukça manidardır:

“Aralık 1989’da Budapeşte’de Çavuşesku karşıtı gösteriler başladığında Prag’daydım. Kısa süre önce Romalı halkla kendiliğinden gelişen bir dayanışma hareketiyle, “kadife devrim”le bağımsızlığa kavuşan Çek başkentinde de başladı gösteriler çok geçmeden. Katedralin yakınlarında, bir panonun üstüne, biri İngilizce olarak şöyle yazmıştı: “Çavuşesku, Avrupa’da sana yer yok!” Adsız yazarın öfkesi haklıydı ama kurduğu tümce beni derinden sarsmıştı; bir diktatöre hangi kıtada yer olduğunu sormak isterdim kendisine. O adamın safça ifade ettiği şey aslında çok yaygın bir tutum ne yazık ki.”

Maalouf(2009:58) içinde bulunduğumuz dönemde, her kültür gündelik olarak öteki kültürlerle karşılaşırken; her kimlik kendini daha güçlü bir biçimde ifade etme gereksinimi duyarken; her ülkede, her kentte hassas bir birlikte yaşama düzeni kurulmak zorundayken, üstünde durulması gereken sorun, dinsel, etnik ve kültürel önyargılarımızın önceki kuşaklarınkine göre daha yoğun yada daha zayıf olması değil; toplumlarımızın şiddete, fanatizme ve karmaşaya sapmasını engelleyip engelleyemeyeceğimizdir. İnsanlar arasındaki çeşitlilik doğru düzgün bir şekilde yönetilememektedir.

Amaç Değer Olarak ADALET

Bu çalışmada araç değerler vasıtası ile amaç değer olan adalet algısı ortaya çıkartılmaya çalışıldı. Bu noktada sosyal sermayenin adalet algısının oluşumunda önemli bir rolü olduğu görüldü. İnsanlar amaçlarına ulaşabilmek için, toplumun sosyal yapısında ortaya çıkan sosyal ilişkilerden

yararlanmaktadırlar. Gençlerde *kendi amaçları için sosyal sermayelerini kendi adalet algıları* üzerine inşa etmektedirler.

Bu anlamda değerler akıl kavramında olduğu gibi araçsallaşmış ve kendi amaçları çerçevesinde kullanılır hale gelmiştir. Bu şekilde ne kültürel sermaye bir amaçtır ne de gerçek anlamıyla adaletin gerçekleştirilmesi bir amaçtır. Yani; kişisel menfaatler doğrultusunda kültürel sermayeler *mantolama* yapılarak kullanılmaktadır. İhtiyaç olduğunda giyilmekte, olmadığında çıkartılmaktadır.

Diğer taraftan, *bizci akıl* referans alınarak, değerlendirmeler yapılmaktadır.

Yaşanılan ortamda kişilerin birbirlerine karşı adil olacağı güvencesi iletişimin devamını sağlamaktadır. Olumlu sosyal sermaye, adalet duygusunun gelişimini artırmaktadır. Bahsi geçen adalet tüm topluma yayılmış olan bir adalet duygusu değil, gençlerin kendi arkadaş ve aile çevresinde kurmuş oldukları *“Öznel Adalet Değerleri”*dir. Bu şekilde gerçek anlamıyla adalet kavramının gerçekleşmesi mümkün olamamaktadır. Bu duruma örnek olarak kişilerin bazı noktalarda kendi işlerine uygun gelecek şekilde tavır takınabilmelerini örnek olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada kuşaklar arasında yaşanan bu çatışmalardan bahsedilmeye çalışılmıştır. Yaşlılar ile gençler arasında da çatışma yaşanabilir. Bir yandan yaşlılar gençleri takdir etmeseler veya onlara güvenmeseler bile, gençlerin kendilerinin, yani yaşlıların, doğru olduklarına inandıkları kuralları kabul edip,

onlara uygun bir şekilde hareket etmelerini istemekten başka mücadeleleri olamaz. Öte yandan gençler tepeden onlara zorla kabul ettirmeye çalıştığını sandıkları ve kabul edilemeyeceğini savundukları bu kurallara, yani “haksız” olan bu kurallara karşı koyma eğilimine sahiptirler. Değişen tarihsel koşullarla belli sorunlar değişse bile, kuşaklar arası anlaşmazlıklar, bu tür dalgalanmalar göstermez. Bu tür anlaşmazlıklar her zaman vardır ve gerginlikleri hep aynı görüntüyü gösterir(Mercier 1996). Aşağıdaki ifade bu konuya örnek oluşturmaktadır.

“Yörükoğlu(1980:277) Gençlerden birisi bir mağazada bir kıyafet beğeniyor satın almaya karar veriyor. Kasaya geldiğinde söylediği şu cümle oldukça ilginçtir: Annem beğenirse, bu kıyafeti geri getirebilir miyim?”

Tüm değerlere “Temel İnsan Hakları” bağlamında bakılması gerekmektedir. İnsan doğulmaz, haklar ve ödevler neticesinde insan olunur(Mercier 1996:15). Bu haklar ve ödevlerde kişinin sahip olduğu konuma ve çıkarlara göre değişmemesi ve her insanın aynı ölçüde yararlanabileceği haklar olması gerekmektedir. Toplumda bir arada yaşanabilmesi için temel bazı ödevler ve haklar bulunmaktadır.

Adalet kavramı temel olarak haklar bazında ele alınmalıdır. Temel haklar ahlaklılığın tabanıdır. Hiç kimsenin altına düşmesine izin verilmemesi gereken çizgiyi belirler. Temel haklar, her kişinin insanlığın geri kalanına yönelttiği akla yatar istemlerin en azıdır.

Rawls, kişiler “ ne isterlerse istesinler” ya da iyi yaşam anlayışları ve idealleri ne olursa olsun, bazı değerleri mutlaka isteyeceklerini düşünür. Bunlara

“birincil toplumsal değerler” adını verir. Temel hak ve özgürlükler, fırsatlar, gelir ve servet, kendine saygının toplumsal dayanakları ...”

Her bireyin, diğerlerinin benzer özgürlükleriyle uyuşan en geniş temel özgürlükler ağında eşit hakkı bulunmalıdır. Ayrıca, fırsat eşitliği bozulmayarak toplumdaki mevkiler herkese eşit şekilde açık kalmalıdır. Böylelikle adil bir toplumda egemen kılınacak ve hakkaniyet olarak adalet anlayışını oluşturan ilkeler belirlenmiş olur(Rawls 2003).

Günümüzde genellikle yasayı yapan hakikat değil, otoritedir. Bu nedenle, sadece yasalara uymak ne kadar adildir? Platon’da adalet; herkesin payını, yerini, işlevini koruyan, böylece bütünün hiyerarşik uyumunu sağlayan şeydir. Herkesin ihtiyaç ve yetenekleri farklıyken, herkese aynı şeyleri vermek adil olur mu? Herkesin kapasitesi ve yükümlölükleri farklıyken, herkesten aynı şeyi istemek adil olur mu? (Sponville:2004). Sadece kurallara uygun davranmak dar anlamda adaleti yerine getirmektedir. Adil olanı, insanın değerini göz ardı ederek belirlemenin, yalnız insanı değil, adaleti de öldürecek sonuçlara yol açabileceğini hesaba katılmalıdır.

Bu anlamda olay ve kişiler hesaba katılmadan, sadece kurallar çerçevesinden davranmak adil bir tutum değildir. Günümüzde yaşanan ilişkiler ve iletişime bakıldığında, insan haklarından bahsedilirken, aynı zamanda bu haklar çiğnenmekte ve diyalektik bir durum yaşanmaktadır.Bu çıkmazın nedeni; insan hakları ile değer sorunları arasındaki özce ilginin

açıkça ve temellendirilebilecek gibi görülememesi, insan hakları ile insan değerinin –ya da onurunun- içeriğinin bilgisi arasındaki temel ilginin gözden kaçmasıdır(Kuçuradi 1996:5-6).

Kuçuradi(1996)'da belirttiği gibi, insanlık bir bütündür. Avrupa için başka, Afrika, Asya ya da İslam alemi için başka insan hakları yoktur. Yeryüzündeki hiçbir halk kölelik, despotluk, zorbalık, cahillik ya da kadınların köle olması için yaratılmamıştır. Bu temel gerçeklik ne zaman yadsınsa, insanlığa ihanet edilmiş olur, kendine ihanet edilmiş olur.

KAYNAKÇA

Adler, A.(2000) *Sosyal Roller ve Kişilik* (çev: Turhan Yörükan) Ankara : Türkiye İş Bankası

Adorno, T.(1973) *Negative Dialectic* çev: E. B. Ashton Londra: Routledge

Adorno, T. (2003) *Otoriteriyen Kişilik* (çev:Doğan Şahiner) İstanbul: Om

Akarsu, B.(1988) *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul : İnkılap

Aksoy, Ö.A.(1988) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* İstanbul:İnkılap

Anheier, H.K.(1995) “Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu’s Social Topography” in *American Journal of Sociology*, 100: 859-903

Aristoteles(2002) *Politika* (çev: Mete Tuncay) İstanbul: Remzi

Aslangül, Ş.(1970) *Biçimsel Adalet*, Ankara: Memleket

Aral, V.(1988) *Toplum ve Adaletli Yaşam*, İstanbul : Filiz

Artan, İ.E.(2005) *Üniversite Gençliği Değerleri Korkular ve Umutlar*. İstanbul:Tesev

Ayalp, B.(2005) “Öğretmenler” iç.*Değişen Toplumsal Yapıda Karakter* (der. Aytül Kasapoğlu)Ankara : Ütopya

Aydın, İ.(..) *Citizenship Education as an Ethical Perspective: Perception Styles of Elementary School Students’ Towards Rights and Responsibilities* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Aziz, A.(2003) *Araştırma Yöntemleri, Teknikleri ve İletişim* Ankara:Turhan

Baker, D.P., Stevenson D.L.(1986) Mothers' Strategies for Children's Achievement : Managing the Transition to High School” in *Sociology of Education* 59 :156-166

Bandura, A., Walters, H.(1963) *Social Learning and Personality Development* New York: Rinehart and Winston

Başaran, F.(2004) *Geçiş Döneminde Türkiye Değişim, Tutumlar ve Değerler* Ankara : Türk Psikologlar Derneği

Başaran, İ.E.(1969) *İnsanın Eğitim psikolojisi* Ankara : Ayyıldız

Baştürk, F., Barca, M.(2007) “Modernizme Karşı Postmodernizm: Bilgi kuramsal Bir İnceleme” iç. *Felsefe Yazın* sy:10-15 Temmuz-Ağustos Ankara :Felsefeciler Derneği

Baudrillard, J.(1998) *Siyah Anlar* (çev: Ayşegül Sönmezay) İstanbul: Ayrıntı

Baudrillard, J.(1997) *Simulakrlar ve Simülasyon* (çev:Oğuz Adanır) Ankara: Doğu-Batı

Başaran, İ.E.(1991) *İnsanın Üretim Gücü* Ankara: Gül

Becker, C.L., Becker, C.B. (2001) *Encyclopaedia of Ethics* New York: Routledge

Beeman, W. O.(1986) "Freedom to Choose: Symbols and Values in American Advertising Symbolizing" Der: Herve Varranne Nebraska:University of Lincoln

Bilgen, N.(1994) *Çağdaş ve Demokratik Eğitim* Ankara : MEB

Bilhan, S.(1991) *Eğitim Felsefesi* Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi

Blanchard Ken, O'Conner M.(1997) *Değerlerle Yönetim* (çev: Kader Ay) İstanbul : Epsilon

Bourdieu, P., Passeron J.C.(1977) *Reproduction in Education, Society and Culture* Translated from the French by Richard Nice London : Sage

Bourdieu, P.(1986) "The Forms of Capital" in Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,sy:241-258 J. Richardson (ed.) New York : Greenwood

Bourdieu, P.(1988) *Homo Academicus* Cambridge:Polity

Bourdieu, P.(1996) *Televizyon Üzerine* İstanbul:Yapı-Kredi

Bourdieu, P.(2003) *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (çev :Nazlı Ökten) İstanbul : İletişim

Bourdieu, P.(2005) *Pratik Nedenler* (çev: Hülya Uğur) Tanrıöver İstanbul : Hil

Bourdieu, P.(2006) *Distinction* Translated by Richard Nice London: Routledge,

Borocz, j., Southworth C.(1996) "Decomposing the Intellectuals" Class Power: Conversion of Cultural Capital To Income, Hungary," in *Social Forces*, 74: 3 797-822

Bridge, B.(2004) *Etik Değerler Eğitimi* İzmir : K

Brubaker, R.(1985) "Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu" in *Theory of Society* 14: 745-775

Burger, M.J.(2006) *Kişilik* (çev: İnan Sarioğlu) İstanbul : Kaknüs

Bühler, C.(1946) *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi* (çev: Feriha Baymur) İstanbul: Tabiat

Calhoun, C.(2007) "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları" Ocak ve Zanaat içinde sy: 77-131 İstanbul : İletişim

Cevizci, A.(2002) *Etığe Giriş* İstanbul : Paradigma

Cevizci, A.(2003) *Felsefe Ansiklopedisi* İstanbul:Etik

Cüceloğlu, D.(1991) *İnsan ve Davranışı* İstanbul: Remzi

Coleman, J.(1990) *Foundation of Social Theory*, Cambridge Mass: Harvard University

Coleman, J.(2002) "Social Capital in the Creation of Human Capital" in *Contemporary Sociological Theory* Ed:Craig Calhaun, Joseph Gerteis, James Moody, Steven Pfaff Indermohan Virk Balckwell

Cultural Capital Educational Attainment and Reproduction of Inequality
The Case Of Turkey

Cüceloğlu, D.(1991) *İnsan ve Davranışı* İstanbul: Remzi

Çeçen, A.(1993) *Adalet Kavramı* Ankara : Gündoğan

Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A.(2007) *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi*, İstanbul : İletişim

Çiftçi, N.(2003) “Ahlak ve Demokrasi Eğitimi” *Değerler Eğitimi Dergisi* İçinde Vol:1 Ocak ayı Sayı:1 İstanbul : Ensar

Çileli, M.(1986) *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi* Ankara : V

Dellaoğlu, B.(1995) *Frankfurt Okulunda Sanat ve Toplum* İstanbul : Bağlam

Dilthey, W.(1999) *Hermeneutik ve Tin Bilimleri* (çev: Doğan Özlem) İstanbul: Paradigma

DiMaggio, P.(1982) “Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Cultural Participation on the Grades of U.S. High School Students” in *American Social Review*, 189-201

Dökmen, Ü.(1999) *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul : Sistem

Drucker, P. F.(1991) *Yeni Gerçekler* (çev: Birtane Karanakçı) Türkiye İş Bankası Ankara : Kültür

Dumais, A.S.(2002) “Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus” in *Sociology of Education* 75 :44-68

- Edles, L.D. (2002) *Cultural Sociology in Practice* Oxford Blackwell
- Elgin, M. Veysal, Ç.(2006) *Uluğ Nutku'ya Armağan* İstanbul: İnkılap
- Elliot, A. (1999) *Contemporary Social Theory* (edt) Oxford, Balckwell
- Elmalı, O.(2005) *Bertrand Russell'da Ahlak Felsefesi* Ankara : Ataç
- Erdoğan, M.(1994) “Özgürlük, Adalet, Refah” *Adalet Kavramı* içinde (Ed. Adnan Güriz) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu
- Ergün, M.(1992) *Eğitim ve Toplum* Ankara : Ocak
- Esmer, Y., Kalaycıoğlu, E.(1991) *Türk Toplumunun Değerleri* İstanbul:Tüsiad
- Felson, R.(1996) “Mass Media Effect on Violent Behavior” in *Annual Review Sociology* 22 :103-128
- Fidan, N., Erden, M.(1998) *Eğitime Giriş* İstanbul : Alkım
- Field, J. (2006) *Sosyal Sermaye* (çev: Bahar Bilgen- Bayram Şen) İstanbul : İstanbul Bilgi Üniversitesi
- Foster, C.J.(1964) *Çocuklarda Sorumluluk Duygusunu Nasıl Geliştirirsiniz?* (çev:Sabahat Mithat Enç) Ankara : MEB
- Foucault, M.(1972-1977); *Power/Knowledge/Selected Interviews and Other Writings*, Gordon C. (Ed.), New York-London ,1980.

Fromm, E.(1999) *Erdem ve Mutluluk* (çev: Ayda Yörükan) Ankara : Türkiye İş Bankası Kültür

Fukuyama, F.(1998) *Güven* (çev: Ahmet Buğdaycı) Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür

Furedi, F.(2001) *Korku Kültürü:Risk Almanın Riskleri* (çev: B. Yıldırım) İstanbul: Ayrıntı

Gençtan, E.(2002) *İnsan Olmak* İstanbul : Metis

Geras, N. (1983) *Marks ve İnsan Doğası* (çev: İsmet Akça Görkem Doğan) İstanbul: Birikim

Giddens, A.(1978) "Positivism and Its Critics" in A History of Sociological Analysis, eds: Tom Bottomore and Robert Nisbet p. 237-286 London:Heinemann

Giddens, A.(1999) *Toplunun Kuruluşu* (çev:Hüseyin Özel) Ankara : Bilim ve Sanat

Giddens, A.(2000) *Elimizden Kaçıp Giden Dünya* (çev: O. Akınhay) İstanbul: Alfa

Giddens, A.(2000) *Sosyoloji* Ankara: Ayraç

Giddens, A.(2004) *Modernliğin Sonuçları* İstanbul : Ayrıntı

Giddens, A. (2005) *Sosyoloji Kısa Fakat Eleştirel Bir Giriş*, (çev. H. Beşirli) İstanbul: Phoenix

Goffman, E.(1959) *The Presentation of Self in Everyday Life* Doubleday: Anchor

Goffman, E.(2009) *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* (çev: Barış Cezar) Ankara: Metis

Gökçe, B.(1991) “Çocuk Gelişiminde Aile, Okul ve Dış Çevrenin Rolü” Aile Yazılar 3 içinde (Der.B. Dikeçligil, A. Çiğdem) Ankara : T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu

Graaf, N.D., Kraaykamp,G.(2000) “Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands” in *Sociology of Education* 73:92-111

Gulbenkian Komisyonu (1996) *Sosyal Bilimleri Açın* (çev: Ş. Tekeli) İstanbul : Metis

Gültepeataç, B.(2000) *Toplumsal Cinsiyet Rollerine Sosyalleşme ve Kardeşlik İlişkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üni.

Gültepeataç, B.(2001) “Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler” *Sosyal Bilimler Sempozyumu*, İstanbul : Eyüpoğlu Eğitim Kurumları

Güngör, E.(1997) *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak* İstanbul : Ötüken

Güriz, A.(1994) “Adalet Kavramının Belirsizliği” iç. *Adalet Kavramı* (ed. Adnan Güriz) Ankara : Türkiye Felsefe Kurumu

Haas, M.(1988) “Violent School-Unsafe School” in *The Journal of Conflict Resolution* 32 :727-758

Habermas, J.(1980) "Hermeneutics Claim to Universality" in Contemporary Hermeneutics ed. Joseph Bleicher London:Routledge

Habermas, J.(1987) *The Theory of Communicative Action, The Critique of Functionalist Reason* çev: Thomas McCarty Londra: Polity

Habermas, J. (1996) *İletişimsel Eylem Kuramı* I.cilt: Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme (çev: Mustafa Tüzel) İstanbul: Kabalıcı

Habermas, J.(1996) *İletişimsel Eylem Kuramı* II.cilt: İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine (çev: Mustafa Tüzel) İstanbul: Kabalıcı

Habermas, J.(2001) *İletişimsel Eylem Kuramı* (çev:Mustafa Tüzel) Ankara: Kabalıcı

Hançerlioğlu, O.(1996) *Felsefe Sözlüğü* İstanbul : Remzi

Haynes, F.(2002) *Eğitimde Etik* (çev: Semra Kunt Arıbaş) İstanbul : Ayrıntı

Horkheimer, A., Adorno, T.(1979) *Dialectic of Enlightenment* çev: John Cuumings Londra: Verso

Horkheimer, M.(1989) "Traditional and Critical Theory" in Critical Theory New York: Continuum

Horkheimer, A., Adorno, T.(1995) *Aydınlanmanın Diyalektiği* (çev: Oğuz Özügül) İstanbul : Kabalıcı

Horkheimer, M.(2002) *Akıl Tutulması* (çev:Orhan Koçak) İstanbul : Metis

Horkheimer, M.(2004) *Eclipse of Reason* New York : Oxford University

Hortaçsu, N.(1991) “Sosyo-Ekonomik Düzey Yaş ve Cinsiyet ile Benlik Kavramı İlişkisi”iç. Aile Yazıları 3 (der. B. Dikeçligil, A. Çiğdem) Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu

Jackson, M.(2001) “Non-Meritocratic Job Requirements and Reproduction of Class Inequality: An Investigation” in *Work, Employment and Society* 15 :19-630

Kağıtçıbaşı, Ç.(1973) *Gençlerin Tutumları Kültürler Arası Bir Karşılaştırma* Ankara : ODTÜ

Kağıtçıbaşı, Ç.(2000) *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim

Kale, N.(2003) *Nasıl bir insan? Nasıl bir  ğretim?* Ankara : Ütopya

Kant, I(1963) *On History* ed. and trans; L.W. Beck New York: Bobbs-Merrill

Karakayalı, N. (2007) “Bourdieu, Adorno ve Sosyolojik Düşüncenin Sınırları” i . Ocak ve Zanaat sy: 230-320 İstanbul : İletişim

Kasapoğlu, A. (1999) “Türkiye’de Toplum-Kültür İlişkilerini Anlamak : Battalgazi  rneği” Doğu ve Güneydoğu Anadolu’nun Toplumsal Tarihi Sempozyumu Bildiri  zetleri Kitabı, Van Valiliği ss.20-21

Kasapoğlu, A. ve Ecevit, M.(2004) “Culture and Social Structure: Identity in Turkey” *Human Studies*, 27:137-167

Kasapoğlu, A. (2005) *Değişen Toplumsal Yapıda Karakter* Ankara: Ütopya

Katsilis, J., Robinson, R.(1990) "Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case Of Greece" *American Sociological Review*, 55:270-279

Kant, I.(1983) "What is the Enligtenment?" in perpetual and other essays
trans by: Ted Humbrey Indianapolis: Hockett

Kaya, A.(2007) "Pierre Bourdieu'nun Pratik Kuramın Kilidi: Alan Kavramı"
iç. Ocak ve Zanaat sy: 398-423 İstanbul : İletişim

Kingston, P.W.(2001) "The Unfulfilled Promise OF Cultural Capital Theory" in *Sociology of Education* 74: 88-99

Kongar,E.(1994) *Kültür Üzerine* İstanbul:Remzi

Kongar, E.(1997) *İmparatorluktan Günümüze Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* İstanbul:Remzi

Kuçuradi, I.(1994) "Adalet Kavramı" iç. *Adalet Kavramı* (ed.Adnan Güriz)
Ankara : Türkiye Felsefe Kurumu

Kuçuradi, I.(1994) *Uludağ Konuşmaları* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu

Kuçuradi, I.(1996) *Etik* Ankara :Türkiye Felsefe Kurumu

Kuçuradi, I.(1997) *Çağın Olayları Arasında* sy:50 Ankara: Ayraç

Kuçuradi, I.(1997) *Nietzsche ve İnsan* Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu

Kuçuradi, I.(1998) *İnsan ve Değerleri* Ankara : Türkiye Felsefe Kurumu

Kul, M.(2005) “Polisler” *Değişen Toplumsal Yapıda Karakter* içinde Aytül Kasapoğlu Ankara : Ütopya

Kulaksızoğlu, A.(2005) *Ergenlik Psikolojisi* İstanbul : Remzi

Kuş, E.(2006) *Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi* Basılmamış Doktora Tezi Ankara

Küçükahmet, L.(1997) *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara:Gazi

Köknel, Ö.(2000) *Bireysel ve Toplumsal Şiddet* İstanbul:Akdeniz

Lamont, M., Lareu, A.(1988) “Cultural Capital: Allusion, Gaps and Glisandos in Resent Theoritical Development” in *Sociological Theory* 6 :153-168

Lareau, A.(1987) “Social Class Differences in Family Relationships: The Importance of Cultural Capital” in *Sociology of Education* 60 : 73-85

Larrain, J.(1995) *İdeoloji ve Kültürel Kimlik* (çev: Neşe Nur Domaniç) İstanbul: Sarmal

Maalouf, A.(2009) *Çivisi Çıkmış Dünya* (çev: Orçun Türkay) Ankara:YKY

Marks, K.(1976) *Ekonomi Politik Elyazmaları* (çev: Kenan Somer) Ankara:Sol

Marks, K.(1992) *Kapital* (çev: Alaattin Bilgi) Ankara:Yurt

Marks, K., Engels, F.(2003) *Komünist Manifesto* (çev:Levent Kavas) İstanbul: İthaki

Marks, K.(2000) *Yabancılaşma* (der: Barışta Erdost) Ankara: Sol

Marks, K.(2005) *1844 El Yazmaları Ekonomi Politik ve Felsefe*
Ankara:Sol

Marshall, G. (1999) *Sosyoloji Sözlüğü* (çev: O. Akınhay ve D. Kömürcü)
Ankara: Bilim ve Sanat

Martin, J.(2005) *Diyalektik İmgelem, Frankfurt Okulu ve Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün Tarihi* İstanbul: Belge

Mauss, M.(2005) *Sosyoloji ve Antropoloji* (çev: Özcan Doğan) Ankara: Doğu-Batı

Mercier, A.(1996) “İnsan Haklarının Temelleri” İnsan Haklarının Felsefi Temelleri içinde (yayına hazırlayan: Ioanna Kuçuradi) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu

Merton, R.(1968) *Social Theory and Social Structure* New York: Free Press

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) Kanun No:1739 Resmi gazete yayım ve tarih sayısı 24/06/1973-14574 s.430-431 Haz: Doğan, Ş., Ergit, Ş., Gökçe, Z., Mutlu, A. Ankara: MEB

Mills, C.W.(2000), *Toplumbilimsel Düşün* (çev.Ü.Oskay) İstanbul : Der

Mukherjee, R.(1998), “Social Reality and Culture” in Current Sociology, 46:39-50

Odabaşı, Y.(1999) *Tüketim Kültürü* İstanbul: Sistem

Öktem, N.(1994)"Adalet Kavramı ve Sosyal Realite" iç. *Adalet Kavramı*
(Ed. Adnan Güriz) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu

Öymen, M.R.(1955) *Bugünün Ahlak Terbiyesi Meseleleri* İstanbul :
Matbaacılık

Öymen, M.R.(1973) *Ahlak Eğitimi* İstanbul : Murat

Öz, S.N (1959) *Türk Çocuğunun Ahlak Eğitimi İçin Düşünceler* Ankara :
Çeltüt

Özdil, Y.(2009) "Bu virüsün aşısı yok..." iç. *Hürriyet Gazetesi* 30 Ekim

Özkaya, M.(1951) *Okullarımızda Ahlak Eğitimi ve Disiplin Problemi* İzmir
: Cumhuriyet

Panos, R.(2005) *Horkheimer ve Adorno'nun Aydınlanma Eleştirisi Üzerine Bir İnceleme* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara : Hacettepe Ün.

Parcel, T.L., Düfur M.J.(2001) "Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement" in *Social Forces* 79 : 881-911

Paxton, P.(1999) "Is Social Capital Declining in the United States?: A Multiple Indicator Assesment" p. 88-127 *American Journal of Sociology*

Paxton, P.(2002) "Social Capital and Democracy: An Interdependent Relationship" in *American Sociological Review* , 67 :254-277

Pehlivan, İ.(2001) *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik* Ankara: Pegem

Pieper, A.(1999) *Etğe Giriş* (çev:Atayman-Gönül Sezer) İstanbul :
Ayrıntı

Platon (1995) *Devlet* İstanbul : Remzi

Putnam, R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Scuster,

Rawls, J.(1994) *A Theory of Justice* Cambridge : The Belknap of Harvard University

Rawls, J.(2003) *Hakların Yasası ve Kamusal Akıl Düşüncesinin Yeniden Ele Alınması* çev:Gül Evrin İstanbul: Bilgi Üniversitesi

Robinson, R. V.(1984) "Reproducing Class Relations in Industrial Capitalism" in *American Sociological Review* 49:182-196

Rokeach, M.(1973) *The Nature of Human Values* New York : The Free Press Collier Macmillan

Rosen, M., Wolf, J.(2006) *Siyasal Düşünce* (çev: Sevdâ Çalışkan, Hamit Çalışkan) Ankara :Dost Kitapevi

Schneider, M., Tekse, P., Marshall, M., Rosh, C.(1997) "Institutional Arrangements and the Creation of Social Capital: The Effect of Public School Choice" in *The American Political Science Review* 91 :82-93

Sennett, R.(2002) *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri* (çev: B. Yıldırım) İstanbul : Ayrıntı

Sennett, R. (2005) *Saygı Eşit Olmayan Bir Dünyada* (çev: Ümmühan Bardak) İstanbul : Ayrıntı

Slater, P.(1998) *Frankfurt Okulu Kökeni ve Önemi: Marksist Bir Yaklaşım* (çev: Ahmet Özden) İstanbul:Kabalıcı

Smart, A.(1993) Gifts, Bribes and Guanxi:A Reconsideration of Bourdieu's Social Capital" in *Cultural Antropology* 8: 388-408

Sponville, A.C.(2004) *Büyük Erdemler Risalesi* İstanbul :Bilgi Üniversitesi

Stanton, D.R. Salazar , Sanford M.D.(1995) "Social Capital and Reproduction of Inequality: Information Networks Among Mexican-Orijin High School Students" in *Sociology of Education* 68:116-135

Sullivan, A. (2001) "Cultural Capital and Educational Attainment" in British Sociological Association Publication Nov vol:35

Shue, H.(1996) "İnsan Haklarının Evrenselliği" İnsan Haklarının Felsefi Temelleri içinde (yayına hazırlayan: İoanna Kuçuradi) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu

Şanlı, A.(1970) *Biçimsel Adalet* Ankara: Memleket

Şaylan, G. (2006), *Postmodernizm*, Ankara: İmge

Tanilli, S.(2005) *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul : Adam

Tatlıcan, Ü., Çeğin, G.(2007) "Bourdieu ve Giddens: Habitus veya yapının ikiliği" Ocak ve Zanaat içinde sy: 303-367 İletişim yayınları, İstanbul

T.D.K.(1974) Türkçe Sözlük Haz:Devellioğlu, F., Eren, H., Mazioğlu,H.
s. 9 Ankara: Bilgi

Teachman, J.D.(1987) "Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment" *American Sociological Review*, 52 : 548-557

Teachman, D.J., Paasch K.(1998)"The Family and Educational Aspirations" in *Journal of Marriage and the Family*, 60 :704-714

Tezcan, M.(1991) *Gençlik Sosyoloji Yazıları* Ankara : Gündoğan

Tezcan, M.(1992) *Eğitim Sosyolojisi* Ankara : Zirve

Touraine, A.(1994) *Modernliğin Eleştirisi* (çev: H. Tufan) İstanbul:YKY

Touraine, A.(2002) *Modernliğin Eleştirisi* (çev: Hülya Tufan) İstanbul:YKY

Turgut, B.(2000), *Milli Eğitim Dergisi*, no:148 (Ekim-Kasım-Aralık), Ankara

Ulusoy, K.(2003) *Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri* basılmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara

Ülgener, S. F.(1981) *İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası* İstanbul:Der

Ünal, C.(1981) *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma* Ankara : A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

Wallace, R. Wolf, A.(2004) *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (çev:Leyla Elburuz Rami Ayas) İzmir: Punto

Weber, M.(1948) *Essays in Sociology* (trans. and ed. H. Gerth, C. Wriht Mills) London:Routledge

Weber, M.(1987) *Sosyoloji Yazıları* (çev: T. Pala) İstanbul: Hürriyet Vakfı

Westphal, J. (1996) *Justice* Introduction p. XXV. Hackett Publishing.

Williams, R. (1993) *Kültür* (çev: Suavi Aydın) Ankara: Tek Ağaç

Yel, M.A.(2007) “Bourdieu ve Din Alanı: Sermaye, İktidar, Modernlik” iç. Ocak ve Zanaat sy: 563-570 İstanbul : İletişim

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara : Seçkin

Yörükoğlu, A.(1980) *Çocuk-Ruh Sağlığı* Ankara : Türkiye İş Bankası

Yücel, M.(1994) “Adaletsizlik Duygusu” *Adalet Kavramı* içinde (Ed. Adnan Güriz) Ankara : Türkiye Felsefe Kurumu

Yürüşen, M.(1996) *Liberal Bir Değer Olarak Ahlaki ve Siyasi Hoşgörü* İstanbul :YKY

Konferanslar ve Paneller

- “Türkiye’de Genç Olmak”

ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları (4 Nisan 2009)

Panelistler:

Prof Dr. Mehmet Gürkaynak, Nasuh Mahruki, Dr. Göksel Bayam

- “Muhalefet” Konferansı

Medya ve Eleştirisi

Petrol-iş Sendikası (13-14 Mart 2009)

Ek-1 Görüşme Formu

Sosyal Sermaye ve Değer İlişkisi Araştırmasında Kullanılan Görüşme Rehberi (Öğrenciler için)

Bu görüşme formu, öğretmen ve öğrencilerin okuldan beklentileri, okul ile ilgili uygulamalarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yanıtlar toplu olarak istatistiksel analize tabi tutulacağından, ad-soyadı gerekmemektedir. Bizim için en önemli nokta soruları samimiyetle cevaplamanızdır. Samimiyetle vereceğiniz cevaplar Etik Eğitimi Projesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmamızda bize yardımcı olduğunuz için, şimdiden çok teşekkür ederiz.

BÖLÜM I: Sosyal ve Kültürel Sermayeye İlişkin Sorular

1. Sizce gençlerin en önemli sorunu aşağıdakilerden hangisidir? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)
 1. () Ekonomik Sorunlar (işsizliğin çok artması, ...)
 2. () Sosyal Sorunlar (insanların birbirini hor görmesi, yetişkinler tarafından değeri görmemek, okullarda yaşanan şiddet,...)
 3. () Psikolojik Sorunlar (sınav kaygısı, gençlerin duyarsızlaşması, ...)
 4. () Kültürel Sorunlar (geleneksel baskılar, etik değerlerin hızla değişmesi,...)
2. Türkiye ve dünya'daki olayları aşağıdakilerden hangisi ile en fazla ediyorsunuz? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)
 - 1) () Gazete, Kitap, Dergi
 - 2) () Televizyon, Radyo, İnternet
 - 3) () Aile
 - 5) () Arkadaşlarım
 - 6) () Okul, Öğretmenler
 - 7) () Başka:
3. Bir gazetede en çok ilgilendiğiniz konu nedir? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)
 - 1) () Gazete Okumam
 - 2) () Spor sayfası
 - 3) () Magazin sayfası
 - 4) () Gazetenin ilk sayfası
 - 5) () Kişi Yazıları
 - 6) () Ekonomi, İş, Ticaret
 - 7) () Siyasal Haberler
 - 8) () Fal, Yemek Tarifleri
 - 9) () Başka:
4. TV'de en çok izlediğiniz programlar nelerdir? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)
 - 1) () Magazin Programları
 - 2) () Diziler
 - 3) () Spor Programları
 - 4) () Belgesel
 - 5) () Sinema
 - 6) () Tartışma Programları
 - 7) () Yarışma Programları
 - 8) () Müzik, Klip
 - 9) () Başka:
5. En çok hangi müzik türünü dinlersiniz? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)
 - 1) Türk Sanat Müziği
 - 2) Halk Müziği
 - 3) Yabancı Pop Müzik
 - 4) Jazz Müzik
 - 5) Yabancı Klasik Müzik
 - 6) Arabesk Müzik
 - 7) Türk Pop Müziği
 - 8) Başka:
6. Hiç yurtdışına çıktınız mı?
 - 1) () Evet
 - 2) () Hayır
7. (Evet ise) Ne amaçla gittiniz?
8. Annenizin okuma alışkanlığı var mı?
 - 1) () Evet
 - 2) () Hayır
9. Evet ise hangi tür yayın okur? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)
 - 1) () Roman, Hikaye Türü:
 - 2) () Bilimsel kitaplar (makaleler, dergiler)
 - 3) () Magazin
 - 4) () İş ile ilgili kitaplar
 - 5) () Başka (belirtiniz)
10. Babanızın okuma alışkanlığı var mı?
 - 1) () Evet
 - 2) () Hayır

11. Evet ise hangi tür yayını okursunuz? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)

- 1) () Roman (türü) 2) () Bilimsel kitaplar(makaleler, dergiler)
3) () Magazin 4) () İşle ilgili kitaplar
5) () Başka (belirtiniz).....

12. Siz ne kadar sıklıkla yayın okursunuz?

- 1) () Hiç okumam 2) () Haftada bir/birkaç kitap
3) () Ayda bir/birkaç kitap 4) () Yılda bir/birkaç kitap
5) () Başka (belirtiniz).....

13. Hangi tür yayını okursunuz? (Lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.)

- 1) () Roman (türü)..... 2) () Bilimsel kitaplar(makaleler, dergiler)
3) () Magazin 4) () Sadece ders kitapları
5) () Başka (belirtiniz).....

14. Evinizde yaklaşıktaki olarak toplam kaç tane kitap vardır?

15. Okuduğunuz kitaplarla ilgili olarak aile içi paylaşımlarda bulunuyor musunuz?

- 1) () Evet 2) () Hayır

16. Anne-babanız derslerinizi çalışırken, size yardım ediyorlar mı?

- 1) () Evet 2) () Hayır

17. Evdeki kitaplar en çok hangi türdedir?(Roman, bilimsel, ansiklopedik vb.).....

18. Aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkla yapıyorsunuz?

	Hafta bir ya da daha fazla	Ayda birkaç kez	Altı ay birkaç kez	1.1.1.1 Yılda birkaç kez	Hiç Glinem
Tiyatro	()	()	()	()	()
Sinema	()	()	()	()	()
Bale	()	()	()	()	()
Opera	()	()	()	()	()
Müze	()	()	()	()	()
Kitapevi	()	()	()	()	()
Rasim sergisi	()	()	()	()	()
Pop müzik konseri	()	()	()	()	()
Futbol maçı	()	()	()	()	()
Kitap satın alma	()	()	()	()	()
CD-DVD Satın Alma	()	()	()	()	()
İnternet Cafe	()	()	()	()	()
Arkadaş sohbeti	()	()	()	()	()

19. Yukarıdaki etkinliklere aileiniz ile birlikte mi katılıyorsunuz? Ne Sıklıkta?

20. Yaz tatillerini genellikle nerede geçiriyorsunuz?

- 1) () Yurt içi deniz tatili
- 2) () Yurt dışı tatili
- 3) () Memleketinize gidiyoruz.
- 4) () Başka (Belirtiniz).....

21. Aşağıdaki sanatçılardan bildiklerinizi işaretleyerek, sanatın hangi dalıyla (müziyen, edebiyatçı, ressam, tiyatrocu, şair, fizikçi, sosyolog vb.) uğraştıklarını belirtiniz.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1) () Bedri Baykam..... | 2 () Husan Kaşın..... |
| 3) () İdil Biret..... | 4) () Ana Güler..... |
| 5) () Şostakoviç..... | 6) () Van Gogh..... |
| 7) () Fellini..... | 8) () Amin Muslouf..... |
| 9) () Emre Kınar..... | 10) () Umberto Eco..... |
| 11) () Socrates..... | 12) () Tavisier..... |

22. Genel olarak yaşamınızdan tatmin olma dereceniz nedir?

- 1) () çok mutluym 2) () oldukça 3) () orta 4) () az 5) () hiç

23. Spor ve benzeri fiziksel aktivitelerde bulunma

- () Evet Türlü: () Hayır

24. Herhangi bir müzik aleti çalabiliyor musunuz?

- 1) () Evet Türlü: 2) () Hayır

25. Boş zamanlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?.....

BÖLÜM II: Değerlerde İlgili Sorular

Aşağıdaki "örnek olayları" ve durumları dikkate alarak düşüncelerinizi belirtiniz.

1. Sınıfta bir can kıtlıyor. Kimse suç üstüne alınmak istemediği için, öğretmen bütün sınıfı cezalandırıyor. Sence bu davranış adil mi?
2. Öğretmenlerine okul içinde selam veriyor musun? Tanımadığın öğretmenlere de? Neden böyle davranıyorsun? Aile büyüklerine karşı davranışların nasıl?
3. Ödevini yapmadan gelen arkadaşın senden ödev çekmek istiyor. Öğretmen aynı ödevi yaptığınız için sana ya da ikinize birden ekşi veriyor. Ne yaparsın?

4. Okula yeni gelen bir öğrenciyle tüm arkadaşların dığa geçiyor. Sen onu destek olmak istiyorsun, ama arkadaşlarından da çekiniyorsun. Böyle bir durumda nasıl davranırsın?
5. Okulda çalışan hizmetlileri tanır mısın?
6. Sınıftan çıkarken ışıkları söndürür müsün, maslekleri kapatır mısın?
7. Sence okulda geçerli olan kılık-kıyafet kurallarının amacı nedir? Her zaman bu kurallara uyar mısın?
8. Senin yaptığın bir hatayı öğretmene söyleyen arkadaşından nasıl davranırsın?
9. Öğretmenlerin sözlü notu venneleri hakkında ne düşünüyorsun? Hak ettiğin sözlü notunu mu alıyorsun? Almadığını düşündüğünde ne yaparsın?
10. Evde sana düşen sorumluluklar var mı? Odanı, ya da yatağını toplar mısın? Sofrayı kurar ya da kaldırır mısın? Evde sana düşen sorumlulukları yapmadığında nasıl tepki alırsın? Sana nasıl ceza verirler? Nasıl ödül verirler?

11. Kardeşle ilgilenmişim? Nasıl? Ne yapmışım?

12. Annem hastalanca ona yardımcı olmak için ne yapmışım?

13. Seyyare'le kade' çeliştiğini düşünüyordum? Ama o'na o'lsun. İzzetini kaybetmişim. İzzetini geri kazanmak için ne yapmışım? Ne misadereler ve man'ler yapılmış?

14. Kızlarıma kendilerini sevdirmişim?

15. Seyyare için hayatında yaşadığımdan temel değerler nelerdir?

16. Bu değerler o yaşta bir kız için hangi şekilde davranmamı?

Kavramlar

Adab:

Sorumluluk:

Saygı:

Duyumsuzluk:

BÖLÜM III: Demografik Özellikler

Yaş:

Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

Boyunuz:..... Kilomuz:.....

1. Ailenizin tipi: a) ☐ Çökirdök aile (anne-baba –evlenmemiş çocuklar)
b) ☐ Geleneksel geniş aile (evlenmiş çocuk ve torunlar veya diğer aile üyüleriyle birlikte yaşamı)
c) ☐ Anne-baba ayrı veya hoşlanmıy
d) ☐ Anne veya babadan biri vefat etmiş
e) ☐ Başka (Belirtiniz:.....)
2. Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi: a) ☐ düşük gelirdi b) ☐ Orta gelirdi c) ☐ Yüksek gelirdi
3. Ailenizde siz dahil olmak üzere kaç çocuk bulunmaktadır?
4. Aileniz kaç yıldır Ankara'da yaşamaktadır?
5. Siz kaç yıldır Ankara'da yaşamaktasınız?
6. Annenizin-babanızın/ ve Annenize-Dede/Babanıza-Dede'lerin eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Eğitim Düzeyi	Annenin	Babanın	Annemne	Dede	Babananne	Dede
Okul-Yazar						
İlkokul Mezunu						
Ortaokul Mezunu						
Lise ve Dengi Okul Mezunu						
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu						
Yüksek Lisans veya Doktora						
Başka (Belirtiniz).....						

7. Anne-Baba/ Annemne-Dede/ Babanıza-Dede'lerinizin mesleğini işaretleyiniz.

Meslek	Annenin	Babanın	Annemne	Dede	Babananne	Dede
Emekli						
Ev Hanımı						
Memur						
İşsiz						
Usul Zanaatkar						
Çiftçi						
Serbest Meslek(Doktor-Avukat)						
Mimar-Mühendis						
Akademisyen						
Gecici işlerde zaman zaman çalışıyor.						
Başka (Belirtiniz).....						

8. Burada siz hangi meslek grubuyla uğraşmak istersiniz?.....

9. Okuldaki başarınızı nasıl görmektesiniz? ☐ çok iyi ☐ iyi ☐ orta ☐ kötü ☐ çok kötü

10. Gelecekteki hedeflerinizin gerçekleşmesinden ne kadar umutlusunuz?

☐ Çok umutluyum ☐ oldukça ☐ orta ☐ az ☐ hiç umutlu değilim

EK 2: Görüşme Formu

Sosyal Sermaye ve Değer İlişkisi Araştırmasında Kullanılan Görüşme Rehberi (Öğretmenler için)

Bu görüşme formu, öğretmen ve öğrencilerin okuldan beklentileri, okul ile ilgili algılamalarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yanıtlar toplu olarak istatistiksel analize tabi tutulacağından, ad-soyadı gerekmemektedir. Bizim için en önemli nokta soruları samimiyetle cevaplamanızdır. Samimiyetle vereceğiniz cevaplar Etik Eğitimi Projesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmamızda bize yardımcı olduğunuz için, şimdiden çok teşekkür ederiz.

BÖLÜM I: Sosyal ve Kültürel Sermayeye İlişkin Sorular

Öğretmenin Branşı:

1. Sizce gençlerin en önemli sorunu nedir?
2. Türkiye ve dünya'daki olayları nasıl takip ediyorsunuz?
3. Bir gazetede en çok ilgilendiğiniz konu nedir?
4. TV'de en çok izlediğiniz programlar nelerdir?
5. En çok hangi müzik türünü dinlersiniz?
6. Hiç yurtdışına çıktınız mı? 1) ()Evet 2) () Hayır
7. Ne amaçla gittiniz?
8. Annenizin ve babanızın okuma alışkanlığı var mıydı?
1) () Evet 2) () Hayır
- Evet ise hangi tür yayın okur?
9. Siz ne kadar sıklıkla yayın okursunuz?
12. Hangi tür yayın okursunuz?
13. Evinizde yaklaşık olarak toplam kaç tane kitap vardır?
14. Okuduğunuz kitaplarla ilgili olarak çocukken aile içi paylaşımlarda bulunur muydunuz? Ders çalışılırken yardım alır mıydınız?
15. Hiç disiplin cezası aldınız mı? Okulda uymadığınız kurallar nelerdi?

16. Aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkla yapıyor sunuz?

	Hafta bir ya da daha fazla	Ayda birkaç kez	Altı ay birkaç kez	Yılda birkaç kez	Hiç Girmem
Tiyatroya	()	()	()	()	()
Sinemaya	()	()	()	()	()
Bakıye	()	()	()	()	()
Operaya	()	()	()	()	()
Müzeye	()	()	()	()	()
Kitapovino	()	()	()	()	()
Resim sergisine	()	()	()	()	()
Pop müzik konserine	()	()	()	()	()
Futbol maçına	()	()	()	()	()
Kitap satın almaya	()	()	()	()	()
CD-DVD Satın Almaya	()	()	()	()	()
Arkadaş sohbetine	()	()	()	()	()
Akşveriş	()	()	()	()	()

17. Genel olarak yaşamınızdan tatmin olma dereceniz nedir?

- 1) () çok mutluym 2) () oldukça 3) () orta 4) () az 5) () hiç

18. Spor ve benzeri fiziksel aktivitelerde bulunma

- () Evet Türlü: () Hayır

19. Herhangi bir müzik aleti çalabiliyor musunuz?

- 1) () Evet Türlü: 2) () Hayır

20. Baş yarınlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?

BÖLÜM 11: Değerlerle İlgili Sorular

Aşağıdaki durumları dikkate alarak, düşüncelerinizi belirtiniz.

- Okulda çalışan hizmetlilerle konuşur musunuz?
- Öğretmen arkadaşlarınızla selamlaşır mısınız? Öğrencilerinizle selamlaşır mısınız?
- Sözlü notların neye göre verirsiniz? Haksızlığı engellemek için neler yaparsınız? Haksızlık yaptığınıza düşündüğünüz zamanlar olur mu? Nasıl çözümlersiniz?
- Öğrencilerinize karşı ödül ve ceza kullanır mısınız? Bunu nasıl uygularsınız?

5. Öğrencinin çalışmadığına nasıl karar verirsiniz? Çalışsa bile başarılı olamayan öğrencileri nasıl değerlendirirsiniz?

Kavramlar

Adalet:

Sorumluluk:

Saygı:

Dayanışma:

BÖLÜM III: Demografik Özellikler

Yaş:

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Ailenizin Tipi:

1. Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi: a) () düşük geliri b) () Orta geliri c) () Yüksek geliri
2. Ailenizde siz dahil olmak üzere kaç çocuk bulunmaktadır?
3. Aileniz kaç yıldır Ankara'da yaşamaktadır?
4. Siz kaç yıldır Ankara'da yaşamaktasınız?
5. Annenizin-babanızın eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Eğitim Düzeyi	Anne	Baba
Okur-Yazar		
İlkokul Mezun		
Ortaokul Mezun		
Lise ve Dengi Okul Mezun		
Yüksek Okul-Üniversite Mezun		
Yüksek Lisans veya Doktora		
Başka (Belirtiniz).....		

6. Anne-Babanızın mesleğini işaretleyiniz.

Meslek	Anne	Baba
Emekli		
Ev Hanımı		
Memur		
İşsiz		
Emüf Zanaatkar		
Çiftçi		
Sorhesi Meslek (Doktor-Avukat-Mimar-Mühendis)		
Akademisyen		
Geçici işlerde zaman zaman çalışıyor		
Başka (Belirtiniz)		

7. Hayattaki başarınızı nasıl görmöktesiniz? () çok iyi () iyi () orta () kötü () çok kötü

EK 3: TABLOLAR

Tablo 1: Öğrencilerin Aile Tipi

AİLE TİPİ	Çekirdek Aile	Geleneksel Geniş Aile	Anne-Baba Ayrı ya da Boşanmış	Ebeveynlerden biri vefat etmiş
A GRUBU	12	1	1	
B GRUBU	7		6	1
C GRUBU	11		2	1
GENEL	30	1	9	2

Tablo 2 : Öğrencilerin Kardeş Sayıları

	Tek Çocuk	2 çocuk	3 çocuk
A grb. kız	6	1	-
B grb. kız	2	3	-
C grb. kız	3	3	-
Kız genel	11	7	-
A grb. erkek	4	3	-
B grb. erkek	3	5	1
C grb. erkek	1	7	-
Erkek genel	8	15	1
Genel	19	22	1

Tablo 3: Öğrenci Ebeveynlerinin Eğitimi

EĞİTİM DÜZEYİ	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
GENEL							
Okur-Yazar	-	-	4	-	8	3	15
İlkokul Mezunu	1	-	9	6	12	12	40
Ortaokul Mezunu	2	1	4	4	1	1	13
Lise ve Dengi Okul Mezunu	10	6	16	8	5	5	50
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu	22	27	6	16	7	11	89
Yüksek Lisans veya Doktora	7	8	-	-	-	-	15
Cevaplanamadı			3	8	9	10	30
Toplam	42	42	42	42	42	42	252

Tablo 4: Öğrenci Ebeveynlerinin Meslekleri

MESLEK GENEL	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babaaanne	Dede	Genel
Emekli	3	2	8	19	7	11	50
Ev Hanımı	8		27		25		60
Memur	11	1	2	4	2	3	23
İşçi	2	1					3
Esnaf Zanaatkar		5	1	7	1	8	22
Çiftçi	1		1	3		4	9
Serbest Meslek(Doktor-Avukat-Mimar-Mühendis)	14	30	1	6	2	7	60
Akademisyen	3	3	1			2	9
Cevaplanamadı.			1	3	5	7	16
Toplam	42	42	42	42	42	42	252

Tablo 5-a: Öğretmen Ailelerinin Eğitimi

EĞİTİM DURUMU ÖĞRETMENLER	Anne	Baba	Genel
Okur-Yazar	1		1
İlkokul Mezunu	14	5	19
Ortaokul Mezunu	1	4	5
Lise ve Dengi Okul Mezunu	8	8	16
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu	5	11	16
Yüksek Lisans veya Doktora	1	2	3
Toplam	30	30	60

Tablo 5-b: Öğretmen Ailelerinin Meslekleri

MESLEK ÖĞRETMENLER	Anne	Baba	Genel
Emekli	6	12	18
Ev Hanımı	21		21
Memur	3	10	13
İşçi		1	1
Esnaf Zanaatkar		6	6
Çiftçi	-	-	-
Serbest Meslek(Doktor-Avukat-Mimar-Mühendis)		1	1
Toplam	30	30	60

Tablo 3-a: A Grubu Öğrencilerin Ebeveyn Eğitimi

EĞİTİM DÜZEYİ (A GRUBU)	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
Okur-Yazar			1				1
İlkokul Mezunu			2	1	4	4	11
Ortaokul Mezunu		1	1	2			4
Lise ve Dengi Okul Mezunu	3	3	6	3	3	3	21
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu	10	9	3	6	2	3	33
Yüksek Lisans veya Doktora	1	1					2
Cevaplayamadı			1	2	5	4	12
Toplam	14	14	14	14	14	14	84

Tablo 4-a: A Grubu Öğrencilerin Ebeveyn Meslekleri

MESLEK (A GRUBU)	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
Emekli		1	6	7	4	4	22
Ev Hanımı	2		5		5		12
Memur	3	1	1				5
İşçi	1	1					2
Esnaf Zanaatkar		3	1	3	1	4	12
Çiftçi				2		1	3
Serbest Meslek(Doktor- Avukat-Mimar-Mühendis)	7	7			1		15
Akademisyen	1	1				1	3
Cevaplayamadı			1	2	3	4	10
Toplam	14	14	14	14	14	14	84

Tablo 3-b: B Grubu Öğrencilerin Ebeveyn Eğitimi

EĞİTİM DÜZEYİ B GRUBU	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
Okur-Yazar			1		5	1	7
İlkokul Mezunu	1		4	3	3	5	16
Ortaokul Mezunu	-	-	-	-	-	-	-
Lise ve Dengi Okul Mezunu	2		6	2	1		11
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu	6	11	2	7	3	4	33
Yüksek Lisans veya Doktora	5	3					8
Cevaplayamadı			1	2	2	4	9
Toplam	14	14	14	14	14	14	84

Tablo 4-b: B Grubu Öğrencilerin Ebeveyn Meslekleri

MESLEK B GRUBU	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
Emekli	1		1	6	3	5	16
Ev Hanımı	2		10		9		21
Memur	6		1	2	1	2	12
İşçi	1						1
Esnaf Zanaatkar				2		1	3
Çiftçi	1		1	1		2	5
Serbest Meslek(Doktor- Avukat-Mimar- Mühendis)	2	13	1	3		2	21
Akademisyen	1	1					2
Cevaplayamadı					1	2	3
Toplam	14	14	14	14	14	14	84

Tablo 3-c: C Grubu Öğrencilerin Ebeveyn Eğitimi

Eğitim Düzeyi C GRUBU	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
Okur-Yazar			2		3	2	7
İlkokul Mezunu			3	2	5	3	13
Ortaokul Mezunu	2		3	2	1	1	9
Lise ve Dengi Okul Mezunu	5	3	4	3	1	2	18
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu	6	7	1	3	2	4	23
Yüksek Lisans veya Doktora	1	4					5
Cevaplayamadı			1	4	2	2	9
Toplam	14	14	14	14	14	14	84

Tablo 4-c: C Grubu Öğrencilerin Ebeveyn Meslekleri

Meslek C GRUBU	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babanne	Dede	Genel
Emekli	2	1	1	6		2	12
Ev Hanımı	4		12		11		27
Memur	2			2	1	1	6
İşçi	-	-	-	-	-	-	-
Esnaf Zanaatkar		2		2		3	7
Çiftçi						1	1
Serbest Meslek(Doktor-Avukat- Mimar-Mühendis)	5	10		3	1	5	24
Akademisyen	1	1	1			1	4
Cevaplayamadı				1	1	1	3
Toplam	14	14	14	14	14	14	84

Tablo 6-a : Öğrencilerin Katıldığı Genel Aktiviteler

	Opera	Bale	Tiyatro	Sinema	Müze	Resim Sergisi	Futbol Maçı	Konser	Kitabevi	Kitap-CD Satın alma	Ark. sohbeti
A Grubu											
Kız	3	2	6	7	6	5	1	5	6	7	7
Erkek	3	2	6	7	6	4	6	6	7	7	7
A Genel	6	4	12	14	12	9	7	11	13	14	14
B Grubu											
Kız	2	-	4	5	5	3	-	1	4	5	5
Erkek	4	1	8	9	7	4	5	5	6	9	9
B Genel	6	1	12	14	12	7	5	6	10	14	14
C grubu											
Kız	1	1	6	6	4	2	-	6	5	6	6
Erkek	2	-	5	8	6	3	3	8	6	8	8
C Genel	3	1	11	14	10	5	3	14	11	14	14
GENEL	15	6	35	42	34	21	15	31	34	42	42

Tablo 6-b: Öğretmenlerin Katıldığı Genel Aktiviteler

	Opera	Bale	Tiyatro	Sinema	Müze	Resim Sergisi	Futbol Maçı	Konser	Kitabevi	Kitap-CD Satın alma	Ark. sohb eti
Md. Yard. Rehberlik	-	-	2	2	2	1	-	1	2	2	2
Sosyal Bilimler Edebiyat	7	3	9	10	8	5	1	9	11	11	11
Yabancı Dil	4	5	6	7	4	5	-	5	7	7	7
Fen Bilimleri Matematik	-	1	8	8	6	7	2	9	10	10	10
Öğretmen Genel	11	9	25	27	20	18	3	24	30	30	30

Tablo 6-c: Öğrencilerin Tercih Etmedikleri Genel Aktiviteler

	Opera	Bale	Tiyatro	Müze	Resim Sergisi	Futbol Maçı	Konser	Kitapevi
A Grubu								
Kız	4	5	1	1	2	6	2	1
Erkek	4	5	1	1	3	1	1	-
A Genel	8	10	2	2	5	7	3	1
B Grubu								
Kız	3	5	1	-	2	5	4	1
Erkek	5	8	1	2	5	4	4	3
B Genel	8	13	2	2	7	9	8	4
C grubu								
Kız	5	5	-	2	4	6	-	1
Erkek	6	8	3	2	5	5	-	2
C Genel	11	13	3	4	9	11	-	3
GENEL	27	36	7	8	21	27	11	8

Tablo 6-d: Öğretmenlerin Tercih Etmedikleri Genel Aktiviteler

	Opera	Bale	Tiyatro	Sinema	Müze	Resim Sergisi	Futbol Maçı	Konser
Md. Yard. Rehberlik	2	2	-	-	-	1	2	1
Sosyal Bilimler Edebiyat	4	8	2	1	3	6	10	2
Yabancı Dil	3	2	1	-	3	2	7	2
Fen Bilimleri Matematik	10	9	2	2	4	3	8	1
Öğretmen Genel	19	21	5	3	10	12	27	6

Tablo 7-a: Öğrencilerin TV’de İzlediği Programlar

	Magazin	Spor Programları	Diziler	Sinema	Haber-tartışma programları
Kızlar					
A grubu	-	-	5	1	1
B grubu	2	-	3	-	-
C grubu	2	-	4	-	-
Kız Genel	4	-	12	1	1
Erkekler					
A grubu	-	-	4	2	1
B grubu	1	3	4	1	-
C grubu	-	3	3	2	-
Erkek Genel	1	6	11	5	1
Genel	5	6	23	6	2

Tablo 7-b: Öğretmenlerin TV’de İzlediği Programlar

Öğretmenler	Magazin Spor Programları	Diziler	Sinema	Haber-tartışma programları	Televizyon İzlemem
Md. Yard. Rehberlik	-	2	-	-	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	1	4	1	4	1
Yabancı Dil	1	4	-	2	-
Fen Bilimleri Matematik	1	6	1	2	-
Öğretmen Genel	3	16	2	8	1

Tablo 8-a : Öğrencilerin dinledikleri Müzik Türü

Müzik Türü	A GRUBU			B GRUBU			C GRUBU			Genel
	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	
Yabancı	6	6	12	4	6	10	3	4	7	29
Yerli	-	1	1	1	1	2	3	4	7	10
Hepsi	1	-	1	-	2	2	-	-	-	3

Tablo 8-b: Öğretmenlerin Dinledikleri Müzik Türü

Öğretmenler	Yabancı Müzik	Türkçe Müzik	Her Türlü
Md. Yard. Rehberlik	1	1	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	1	10	-
Yabancı Dil	3	2	2
Fen Bilimleri Matematik	5	5	-
Öğretmen Genel	10	18	2

Tablo 9-a: Öğrencilerin Çalabildikleri Müzik Aleti

Müzik Aleti	A GRUBU			B GRUBU			C GRUBU			Genel
	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	
Çalamıyor	1	2	3	4	7	11	3	6	9	23
Piyano	4	1	5	1	-	1	2	1	3	9
Flüt	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Gitar	1	4	5	-	1	1	-	1	1	7
Org	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1
Bateri	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1

Tablo 9-b: Öğretmenlerin Çalabildikleri Müzik Aleti

	Çalamıyor	Piyano	Gitar	Flüt	Saz-Bağlama
Md. Yard. Rehberlik	1	-	-	1	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	9	-	1	1	-
Yabancı Dil	5	-	-	1	1
Fen Bilimleri Matematik	5	1	2	1	1
Öğretmen Genel	20	1	3	4	2

Tablo 10-a : Öğrencilerin Yaptıkları Fiziksel Aktiviteler

	Futbol	Basketbol	Tenis	Su sporları	Bale	Kayak	Paten	Yapmıyor
A Grubu								
Kız	-	1	1	1	2	-	1	1
Erkek	4	2	-	1	-	-	-	-
A Genel	4	3	1	2	2	-	1	1
B Grubu								
Kız	-	-	-	1	-	-	-	4
Erkek	2	2	3	-	-	1	1	-
B Genel	2	2	3	1	-	1	1	4
C grubu								
Kız	-	3	-	-	-	-	-	3
Erkek	1	3	-	1	-	-	-	3
C Genel	1	6	-	1	-	-	-	6
GENEL	7	11	4	4	2	1	2	11

Tablo 10-b: Öğretmenlerin Yaptıkları Fiziksel Aktiviteler

	Futbol	Tenis	Yüzme	Fitness Yürüyüş	Yapmıyor
Md. Yard. Rehberlik	-	-	1	1	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	1	2	1	2	5
Yabancı Dil	-	1	-	-	6
Fen Bilimleri Matematik	1	-	3	1	5
Öğretmen Genel	2	3	5	4	16

Tablo 11-a : Öğrencilerin Yurt dışına Çıkma Durumu

	Gezi	Ebeveynin işi için	Eğitim	Spor	Çıkmamış
A Grubu					
Kız	3	1	-	-	3
Erkek	5	-	1	-	1
A Genel	8	1	1	-	4
B Grubu					
Kız	2	-	-	-	3
Erkek	5	-	1	1	2
B Genel	7	-	1	1	5
C grubu					
Kız	1	-	-	-	5
Erkek	3	1	1	-	3
C Genel	4	1	1	-	8
GENEL	19	2	3	1	17

Tablo 11-b: Öğretmenlerin Yurtdışına Çıkma Durumu

Öğretmenler	Gezi	Eğitim	Spor	Çıkmamış
Md. Yard. Rehberlik	1	1	-	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	3	1	-	7
Yabancı Dil	1	4	1	1
Fen Bilimleri Matematik	4	3	-	3
Öğretmen Genel	9	9	1	11

Tablo 12-a: Öğrencilerin Gazete Okuma Alışkanlığı

	A GRUBU			B GRUBU			C GRUBU			Genel
	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	
Okumuyor	-	-	-	1	-	1	2	-	2	3
Spor Sayfası	-	2	2	-	2	2	-	3	3	7
Magazin	-	1	1	1	-	1	-	-	-	2
İlk Sayfa	6	4	10	3	3	6	3	2	5	21
Köşe Yazıları (Siyaset Ekonomi)	1	-	1	-	4	4	1	3	4	9

Tablo 12-b: Öğretmenlerin Gazete Okuma Alışkanlığı

Öğretmenler	Okumuyor	Tüm gazeteyi okuyor	Magazin	İlk Sayfa	Köşe Yazıları (Siyaset, Ekonomi)
Md. Yard. Rehberlik	-	-	-	1	1
Sosyal Bilimler Edebiyat	-	2	2	2	5
Yabancı Dil	-	1	-	5	1
Fen Bilimleri Matematik	-	-	-	5	5
Öğretmen Genel	-	3	2	13	12

Tablo 13-a: A Grubundaki Öğrenci Ebeveynlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Aile-içi Paylaşım

	Okumuyor	Magazin	İşle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi	Aile-içi paylaşım
A grb. Kızlar							
Anne	2	2	-	3	-	-	5
Baba	2	1	1	2	-	1	5
A grb Kız Genel	4	3	1	5	-	1	10
A grb. Erkekler							
Anne	-	1	-	5	-	1	7
Baba	2	-	3	2	-	-	5
A grb Erkek Genel	2	1	3	7	-	1	12
Genel	6	4	4	12	-	2	22

Tablo 13-b: A Grubu Öğrencilerinin Okuduğu Kitap Türü

	Okumuyor	Magazin	Dersle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi
A grb. kız	-	-	2	5	-	-
A grb. erkek	-	2	-	3	2	-
Genel	-	2	2	8	2	-

Tablo 13-c: A Grubu Öğrencilerinin Okuma Sıklığı

	Haftada	Ayda birkaç	Ayda bir	Yılda birkaç	Yılda bir	Hiç
A grb. kız	1	4	-	2	-	-
A grb. erkek	1	3	1	2	-	-
Genel	2	7	1	4	-	-

Tablo 14-a: B Grubundaki Öğrenci Ebeveynlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Aile-içi Paylaşım

	Okumuyor	Magazin	İşle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi	Aile-içi paylaşım
B grb. Kızlar							
Anne	2	-	-	3	-	-	3
Baba	-	-	1	3	1	-	1
B grb Kız Genel	2	-	1	6	1	-	4
B grb. Erkekler							
Anne	-	-	2	7	-	-	3
Baba	2	1	-	5	1	-	3
B grb Erkek Genel	2	1	2	12	1	-	6
Genel	4	1	3	18	2	-	10

Tablo 14-b: B Grubu Öğrencilerinin Okuduğu Kitap Türü

	Okumuyor	Magazin	Dersle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi
B grb. kız	-	-	-	4	1	-
B grb. erkek	-	3	2	3	1	-
Genel	-	3	2	7	2	-

Tablo 14-c: B Grubu Öğrencilerin Okuma Sıklığı

	Haftada	Ayda birkaç	Ayda bir	Yılda birkaç	Yılda bir	Hiç
B grb. kız	-	1	2	2		-
B grb. erkek	-	-	1	3	4	1
Genel	-	1	3	5	4	1

Tablo 15-a: C Grubundaki Öğrenci Ebeveynlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Aile-içi Paylaşım

	Okumuyor	Magazin	İşle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi	Aile-içi paylaşım
C grb. Kızlar							
Anne	-	2	-	3	-	1	1
Baba	1	-	1	2	-	-	1
C grb Kız Genel	1	2	1	5	-	1	2
C grb. Erkekler							
Anne	-	2	1	2	2	-	2
Baba	3	-	2	-	2	-	-
C grb Erkek Genel	3	2	3	2	4	-	2
Genel	4	4	4	7	4	1	4

Tablo 15-b: C Grubu Öğrencilerinin Okuduğu Kitap Türü

	Okumuyor	Magazin	Dersle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi
C grb. kız	-	3	-	3	-	-
C grb. erkek	-	3	2	1	2	-
Genel	-	6	2	4	2	-

Tablo 15-c: C Grubu Öğrencilerinin Okuma Sıklığı

	Haftada	Ayda birkaç	Ayda bir	Yılda birkaç	Yılda bir	Hiç
C grb. kız	-	3	1	1	1	-
C grb. erkek	-	-	1	5	2	-
Genel	-	3	2	6	3	-

Tablo 16-a: Öğretmen Ailelerinin Okuma Alışkanlığı ve Aile-içi Paylaşım

	Okumuyor	Magazin	İşle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi	Aile-içi paylaşım
Md. Yard. Rehberlik							
Anne	-	1	-	-	-	1	2
Baba	-	1	1	-	-	1	2
Sosyal Bilimler-Edebiyat							
Anne	7	-	-	3	-	1	7
Baba	6	-	-	4	-	1	5
Yabancı Dil							
Anne	2	2	-	2	1	-	1
Baba	2	-	-	1	3	-	4
Fen Bilimleri-Matematik							
Anne	4	4	-	2	-	-	5
Baba	4	2	-	3	1	-	6
Öğretmen Genel	25	10	1	15	5	4	32

Tablo 16-b: Öğretmenlerin Okuduğu Kitap Türü

Öğretmenler	Okumuyor	Magazin	Dersiyle ilgili	Roman	Bilimsel	Hepsi
Md. Yard. Rehberlik	-	-	-	2	-	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	-	-	5	3	3	-
Yabancı Dil	-	-	-	4	3	-
Fen Bilimleri Matematik	-	-	-	7	3	-
Öğretmen Genel	-	-	5	16	9	-

Tablo 16-c: Öğretmenlerin Okuma Sıklığı

Öğretmenler	Haftada	Ayda birkaç	Ayda bir	Yılda birkaç	Yılda bir	Hiç
Md. Yard. Rehberlik	-	-	2	-	-	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	4	1	3	3	-	-
Yabancı Dil	1	1	2	3	-	-
Fen Bilimleri Matematik	1	-	1	3	5	-
Öğretmen Genel	6	2	8	9	5	-

Tablo 17: Öğrencilerin Ünlü Düşünür ve Sanatçıları Tanıma Durumu

	A GRUBU			B GRUBU			C GRUBU			Genel
	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	
Tanımıyor	-	-	-	1	1	2	1	-	1	3
Bir Kişi	1	-	1	1	1	2	1	1	2	5
İki Kişi	1	2	3	1	2	3	2	3	5	11
Üç Kişi	2	3	5	2	1	3	1	1	2	10
Dört Kişi	2	-	2	-	4	4	-	3	3	9
Beş Kişi	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
Altı Kişi	1	1	2	-	-	-	1	-	1	3

Tablo 18: Öğrencilerin Kendi Okul Başarılarına İlişkin Algıları

	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok kötü
A grb. kız	2	4	1	-	-
B grb. kız		2	3	-	-
C grb. kız		-	4	1	1
Kız genel	2	6	8	1	1
A grb. erkek	1	4	1	-	1
B grb. erkek	1	1	6	1	-
C grb. erkek		-	3	5	-
Erkek genel	2	5	10	6	1
Genel	4	11	18	7	2

Tablo 19 : Öğrencilerin Gelecekle İlgili Algıları

	Çok umutlu	Oldukça umutlu	Orta	Az umutlu
A grb. kız	4	3	-	-
B grb. kız	3	2	-	-
C grb. kız	1	-	4	1
Kız genel	8	5	4	1
A grb erkek	5	-	2	-
B grb. erkek	5	2	1	1
C grb. erkek	2	6	-	-
Erkek genel	12	8	3	1
Genel	20	13	7	2

Tablo 20-a: “Gençlerin Sorunlarına” Öğrencilerin Bakışı

	Psk sorunlar (Sınav kaygısı, dersler, aile baskısı...vb)	Ekonomik Sorunlar	Sosyal Sorunlar (İnsanların birbirlerini hor görmesi, insanlar arası ilişkiler...)	Kültürel Sorunlar (Değerlerin farklı olması)
A grb. kız	5	1	1	-
B grb. kız	3	-	1	1
C grb. kız	4	-	2	-
Kız genel	12	1	4	1
A grb erkek	5	-	2	-
B grb. erkek	6	-	3	-
C grb. erkek	6	-	2	-
Erkek genel	17	-	7	-
Genel	29	1	11	1

Tablo 20-b : “Gençlerin Sorunlarına” Öğretmenlerin Bakışı

Öğretmenler	Amaçlarının olmayışı ve sorumluluk almak istememeleri	Güvensizlik ve Sevgisizlik	Stres	Değerlerinin olmayışı	Tatminsizlik
Md. Yard. Rehberlik	2	-	-	-	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	6	2	1	2	-
Yabancı Dil	5	1	-	1	-
Fen Bilimleri Matematik	7	1	-	-	2
Öğretmen Genel	20	4	1	3	2

Tablo 21-a: Öğrencilerin Yaşamdan Tatmin Olma Derecesi

	A GRUBU			B GRUBU			C GRUBU			Genel
	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	Kız	Erkek	Genel	
Çok Mutlu	-	3	3	2	1	3	-	3	3	9
Oldukça	6	3	9	2	4	6	3	4	7	22
Orta	1	1	2	-	3	3	1	1	2	7
Az	-	-	-	1	1	2	2	-	2	4

Tablo 21-b: Öğretmenlerin Yaşamdan Tatmin Olma Derecesi

	Çok Mutlu	Oldukça	Orta	Az
Md. Yard. Rehberlik	-	2	-	-
Sosyal Bilimler Edebiyat	3	6	2	-
Yabancı Dil	1	6	-	-
Fen Bilimleri Matematik	2	7	1	-
Öğretmen Genel	6	21	3	-

Tablo 22-a: Akran İlişkileri-Adalet

	Uyarırım (1)	Kim olduğuna bağlı (2)	Sinirlenirim ve bağırırım (3)	Arkadaşlığımı gözden geçiririm-Konuşmam (4)	Doğruyu yaptığı için bir şey yapmam. (5)	Misilleme yaparım (6)
A Grubu						
Kız	3	-	1	2	-	1
Erkek	3	1	1	1	1	-
A Genel	6	1	2	3	1	1

B Grubu						
Kız	-	-	-	1	-	4
Erkek	1	1	2	4	1	-
B Genel	1	1	2	5	1	4
C Grubu						
Kız	1	1	1	1	-	2
Erkek	1	-	1	2	-	4
C Genel	2	1	2	3	-	6
GENEL	9	3	6	11	2	11

Tablo 22-b: Akran İlişkileri-Dayanışma/Adalet

	Ödev vermem	Doğruyu Söylerim	Ödevin bir bölümünü verdiğimden sıkıntı yaşamam	Bir daha ödevimi vermem	Arkadaşı n kendisi söylemesi gerekir.	Sonucuna Katlanırım
A Grubu						
Kız	1	2	-	1	1	2
Erkek	-	2	1	1	-	3
A Genel	1	4	1	2	1	5
B Grubu						
Kız	-	-	-	1	1	3
Erkek	-	1	-	-	1	7
B Genel	-	1	-	1	2	10
C Grubu						
Kız	-	1	-	-	-	5
Erkek	-	2	-	-	2	4
C Genel	-	3	-	-	2	9
GENEL	1	8	1	3	5	24

Tablo 22-c: Akran İlişkileri-Dayanışma

	Yardımcı olurum, ben de aynı durumdayım.	Haksızlığa uğruyorsa, iletişim kurarım	Kiminle dalga geçildiğine bağlı	Dalga geçmem, ama destekte olmam	Grubun kuralları dışına çıkmam.
A Grubu					
Kız	-	4	1	1	1
Erkek	1	3	2	-	1
A Genel	1	7	3	1	2
B Grubu					
Kız	-	2	1	2	-
Erkek	1	2	2	3	1
B Genel	1	4	3	5	1
C Grubu					
Kız	-	3	2	-	1
Erkek	-	3	3	2	-
C Genel	-	6	5	2	1
GENEL	2	17	11	8	4

Tablo 23-a: Öğretmenler ve İdarecilerle İlişkiler-Saygı

	Tanıdığım öğretmenlerle selamlaşırım	Sevdiğim öğretmenlerle selamlaşırım	Bazen selamlaşırım	Arkadaş baskısı sebebiyle selamlaşmam
A Grubu				
Kız	5	-	-	2
Erkek	7	-	-	-
A Genel	12	-	-	2
B Grubu				
Kız	3	-	2	-
Erkek	6	-	3	-
B Genel	9	-	5	-
C Grubu				
Kız	5	1	-	-
Erkek	5	-	3	-
C Genel	10	1	3	-
GENEL	31	1	8	2

Tablo 23-b: Öğretmen ve İdarecilerle İlişkiler–Sorumluluk/Adalet

	Kurallar düzen için gerekli, kurallara uyarım	Kurallar olmalı ama, bazıları gereksiz	Kurallar olmalı ama uymuyorum.	Kurallar gereksiz ama, uyuyorum.	Gereksiz olmamalı ve uymuyorum.
A Grubu					
Kız	3	1	1	1	1
Erkek	4	1	-	2	-
A Genel	7	2	1	3	1
B Grubu					
Kız	2	1	1	-	1
Erkek	4	4	1	-	-
B Genel	6	5	2	-	1
C Grubu					
Kız	-	1	1	1	3
Erkek	3	1	2	2	-
C Genel	3	2	3	3	3
GENEL	16	9	6	6	5

Tablo 23-c: Öğretmen ve İdarecilerle ilişkiler- Adalet

	Adil davranıyorlar	Haksızlık yapılırsa, hakkımı ararım	Hak ettiğim notu alamıyorum	Gereksiz bir not verilmemeli
A Grubu				
Kız	4	2	1	-
Erkek	3	2	1	1
A Genel	7	4	2	1
B Grubu				
Kız	1	4	-	-
Erkek	1	4	3	1
B Genel	2	8	3	1
C Grubu				
Kız	1	1	4	-
Erkek	1	5	2	-
C Genel	2	6	6	-
GENEL	11	18	11	2

Tablo 23-d: Öğretmen Değerlendirmeleri -Adalet

	Çizelgedeki kriterlere göre	Hem kriterler hem davranışlara göre	Davranışlara göre
Sosyal Bilimler Edebiyat	3	8	-
Yabancı Dil	3	3	1
Fen Bilimleri Matematik	7	3	-
Öğretmen Genel	13	14	1

Tablo 24-a: Okul Çalışanları ile İlişkiler - Saygı

	Tanırım	Tanırım ve selamlaşım	Bazılarını tanım	Spor salonundaki görevlileri tanım.	Tanımam
A Grubu					
Kız	2	2	1	-	2
Erkek	4	3	-	-	-
A Genel	6	5	1	-	2
B Grubu					
Kız	1	1	2	-	1
Erkek	3	4	-	2	-
B Genel	4	5	2	2	1
C Grubu					
Kız	3	-	2	-	1
Erkek	5	2	1	-	-
C Genel	8	2	3	-	1
GENEL	18	12	6	2	4

Tablo 24-b: Çevreye olan bakış- Sorumluluk

	Her ikisini de kapatırım	Sadece muslukları kapatırım	İlgilenen başkaları olduğundan ilgilenmem	Evde ilgilenirim okulda ilgilenmem	Hiçbirisi ile ilgilenmem
A Grubu					
Kız	2	2	-	1	2
Erkek	3	2	1	-	1
A Genel	5	4	1	1	3
B Grubu					
Kız	1	2	-	1	1
Erkek	2	2	-	2	3
B Genel	3	4	-	3	4
C Grubu					
Kız	1	3	1	-	1
Erkek	2	1	-	-	5
C Genel	3	4	1	-	6
GENEL	11	12	2	4	13

Tablo 25-a: Aile-içi İlişkiler-Saygı

	Saygılıyım	Bazen Saygılıyım	Kurallar hatırlatıldığı için saygılıyım	Saygılı değilim.
A Grubu				
Kız	6	-	1	-
Erkek	5	2	-	-
A Genel	11	2	1	-
B Grubu				
Kız	2	1	1	1
Erkek	3	6	-	-
B Genel	5	7	1	1
C Grubu				
Kız	-	5	-	1
Erkek	4	4	-	-
C Genel	4	9	-	1
GENEL	20	18	2	2

Tablo 25-b: Aile-içi İlişkiler- Sorumluluk

	Evde sorumluluklarım var(odamı toplarım, anneme yardım ederim..vb)	Sadece kendi işlerimi yaparım	Evdeki işleri yardımcıları yapıyor ben günlük işlerde yardım ederim.	Ders çalışmak dışında sorumluluğum yok
A Grubu				
Kız	2	4	-	1
Erkek	5	1	-	1
A Genel	7	5	-	2
B Grubu				
Kız	2	2	1	-
Erkek	2	3	-	4
B Genel	4	5	1	4
C Grubu				
Kız	1	-	1	4
Erkek	1	3	1	3
C Genel	2	3	2	7
GENEL	13	13	3	13

Tablo 25-c: Aile-içi İlişkiler-Sorumluluk

	Kendim toplanım	Sadece belli eşyalarıımı	Annem Toplar	Yardımcı Toplar
A Grubu				
Kız	4	3	-	-
Erkek	4	3	-	-
A Genel	8	6	-	-
B Grubu				
Kız	3	1	-	1
Erkek	4	3	1	1
B Genel	7	4	1	2
C Grubu				
Kız	-	4	-	2
Erkek	2	4	2	-
C Genel	2	8	2	2
GENEL	17	18	3	4

Tablo 25-d: Aile-içi İlişkiler- Dayanışma

	Kardeşim Yok	Kardeşimle aynı evde yaşamıyoruz ama iyi anlaşırım	Kardeşimle iyi anlaşırım	Kardeşimle bazen çatışırım	Kardeşimle anlaşamam
A Grubu					
Kız	5	-	1	1	-
Erkek	4	-	2	1	-
A Genel	9	-	3	2	-
B Grubu					
Kız	2	1	1	-	1
Erkek	3	2	3	1	-
B Genel	5	3	4	1	1
C Grubu					
Kız	3	-	2	-	1
Erkek	1	-	4	3	-
C Genel	4	-	6	3	1
GENEL	18	3	13	6	2

Tablo 25-e: Aile-içi İlişkiler-Saygı

	Haklı buluyorum	Bana karışmazlar	Çalışır gibi yapar, kandırırım	Karışmalarını umursamam	İnadına çalışmam
A Grubu					
Kız	3	2	-	-	2
Erkek	3	2	1	-	1
A Genel	6	4	1	-	3
B Grubu					
Kız	-	-	1	2	2
Erkek	1	1	2	-	5
B Genel	1	1	3	2	7
C Grubu					
Kız	-	-	1	3	2
Erkek	-	1	2	-	5
C Genel	-	1	3	3	7
GENEL	7	6	7	5	17

Tablo 26: Öğrencilerin Yaşamlarını Algılayışı

	Hiçbir şeyi değiştirmem	Ebeveynlerin daha çok vakti olmasını isterim.	Öğretmen davranışlarını değiştiririm	Öğrenci davranışlarını değiştiririm.	Derslerin kısa olmasını ve daha az kural isterdim	Notlarımı düzeltirim
A Grubu						
Kız	2	2	-	1	2	-
Erkek	4	1	-	1	1	-
A Genel	6	3	-	2	3	-
B Grubu						
Kız	-	1	-	3	-	1
Erkek	-	2	-	-	3	4
B Genel	-	3	-	3	3	5
C Grubu						
Kız	-	-	3	1	-	2
Erkek	-	2	1	-	3	2
C Genel	-	2	4	1	3	4
GENEL	6	8	4	6	9	9

ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Lisesi

Etik Değerler Eğitimi

erlendir

e pek çok görüşe bakarak, değ

değeri, değeri direnin ona yükle

objenin değeri de değişik olabilir

le değerlerin temelde aynı kaldığı

anan değerlere etik değerler adı ve

ideler (örn: lumsc

k) bireyin ya da

ODTÜ GELİŞTİRME VAKFI
ÖZEL LİSESİ

www.odtugvo.k12.tr

İnsan Bulvarı 06531 ODTÜ - ANKARA
Tel: 03 12 210 11 82 (3 Hat), Faks: 03 12 210 14 35

Etik Değerler Eğitimi

Çalışmanın birinci bölümünde öğretmen ve öğrencilerin etik değerler algıları ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Birinci bölümde öğrencilerin etik değer algıları araştırılırken not ortalaması, gelir düzeyi, cinsiyet..v.b faktörlerin etkileri de incelenmiştir. Not ortalaması farklı olan öğrencilerin etik değer algılamalarının farklı olacağı beklense de, öğrencilerimizin çoğunda sorumluluk bilincinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Sorumluluk bilinci kadar yetersiz olmasa da, saygı ve dayanışma değerlerinde de eksiklik olduğu gözlemlenmiştir.

Sorumluluk, saygı ve dayanışma değerlerinin güçlendirilmesi için bir şeyler yapılması gerektiği açıktır. Çünkü bu değerlerin temel değerlerden birisi olan adalet duygularının gelişimini etkilediği bilinmektedir. Adalet duygusunda yaşanan sıkıntılar da gençlerin sosyal ilişkilerindeki güven duygusunu zedelemektedir. Araç değerler olarak nitelendirilen saygı, sorumluluk ve dayanışma değerlerini geliştirmek ve güçlendirmek için evde, okulda, okul dışındaki kurumlarda ve sınıf ortamında çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Etik değerlerin ne tür etkinliklerle kazandırılacağını belirlemek için literatür taraması yapılmıştır. Amerika ve Avrupa'da kullanılan ve eğitimcilere tavsiye edilen etkinlikler incelenmiştir. Bu etkinlikler içinden okulumuzun öğrenci yapısı, fiziksel ortamı ve ders programları göz önüne alınarak, kültürümüze uygun olmayan etkinlikler ayıklanmış ve yeni örnekler ilave edilmiştir. Bu sayede oluşturulan etkinlikler iki başlık halinde verilmiştir. Birinci bölümde yer alan etkinlikler genel başlıklar halinde verilmiştir. Bu etkinliklerin uygulanacak ders için, öğretmenler tarafından tekrar gözden geçirilmesi ve planlanması gerekmektedir. İkinci bölümde yer alan etkinlikler, ayrıntılı olarak planlanmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Belirtilmesi gereken bir husus, burada yer alan etkinliklerin pek çoğunun hali hazırda öğretmenlerin derslerinde kullandıkları etkinlikler olmasıdır. Burada bu etkinlikleri tekrar vermemizin amacı, olabildiğince toplu halde sunabilmektir. Bu etkinlikler, öğretmenlere sadece yol gösterecektir. Öğretmenler uyguladıkları sınıfa göre etkinlikler üzerinde değişiklikler yapabilirler.

Düşünülmesi gereken noktalar:

Aktivitelere başlamadan önce, aşağıda yer alan noktalar öğretmenin konu hakkında düşünmesini sağlayacaktır. Amaç, öncelikle mevcut durumu gözlemlmek ardından davranışları değiştirmektir.

Bu ortamı yaratabilmek için, aşağıdaki soruları kendinize sorabilir, ya da bunları diğer meslektaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Aşağıdaki sorular sınıfta nasıl davrandığınızı

ya da nasıl daha iyi davranabileceğinizi değerlendirirken faydalı olabilir.

- Bütün öğrencilere bireyler gibi davranır mısınız? Onlara kendi isimleriyle hitap eder misiniz? İsimlerini doğru söylemeye özen gösterir misiniz?
- Öğrencilerinizin dikkat ve ilginizden emin olmaları için onlara dokur musunuz?
Bakar mısınız?
- Bir hata yaptığınızda özür diler misiniz?
- Öğrencilerin önemli kararlar almasına izin verir misiniz? Örneğin, ne yapılacağı, hangi kitapların okunacağı, nerede yemek yenileceği...
- İyi dinleme alışkanlıklarını teşvik eder misiniz?
- Sınıfta gülümser misiniz?
- Birlikte çok iyi yaptıkları bir şey için bütün grubu ödüllendirir misiniz? İşbirliği, özen, barışçılık ya da sadece iyi bir akademik çalışmayı över misiniz?
- Öğrencileri iyi ve kötü olarak tanımlar/sınıflandırır mısınız?
- Çalışkan öğrenciler neden olsa dahi karışıklık ve sesten korkar mısınız?
(Uluslar arası Af Örgütü tarafından hazırlanmıştır.)

Etik değerler eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken önemli bir konu da, öğrencinin kazanmasını amaçladığımız etik değerın sürekli *vurgulanmaması* gerektiğidir. Değerin sürekli söylenmesi veya değer hakkında konuşmalar yapılması öğrencilerin duyarsızlaşmasına sebep olabilmektedir. Etkinliklerin biri veya birkaçı tamamlandığında öğrencilerle birlikte bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirmede öğrencilerin nasıl bir değer kazandıkları tartışma ortamı ile ortaya konulabilir.

Aşağıdaki sorular da, aktiviteler uygulanırken öğretmenin uyguladığı aktivitenin başarısını ölçmek için kullanabileceği sorulardır.

Aktiviteler	Amacım Nedir?	Ne Yaptım?	Ne Oldu?
Aktivite 1			
Aktivite 2			
Aktivite 3			

Not: Böyle bir çalışma planı Edebiyat ders kitaplarında da kullanılmaktadır. Bu planın çalışmalar açısından oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Değerlerin Yıllık Planlara Aktarılması

Dönem başında yıllık planlar hazırlanırken, öğrencinin kazanması beklenen etik değerlerin hangi şekilde verileceği tüm öğretmenlerin katılımı ile belirlenmelidir. Bu aktivitelerin başarıya ulaşabilmesi için, tüm branşlarda bulunan öğretmenlerin önerileri ve katkıları temel alınmalıdır. Seçilen etik değerlerle ilgili resim sergisi, tiyatro, şenlikler ve panolar hazırlanabilir.

Ayrıca burada bahsi geçen aktiviteler genel ifadeleri içermektedir. Derslerde uygulanması düşünülen aktivitelerin, ders öğretmeni tarafından önceden düşünülerek, dersine uygun hazırlanması gerekmektedir. Aktivitelerin nasıl değerlendirileceğine öğretmenin kendisi karar vermelidir.

TAVSİYE EDİLEN ETİK DEĞERLER AKTİVİTELERİ

- *Dönem Ödevleri*

Saygı, sorumluluk, dayanışma konularını içeren konulardan dönem ödevleri konuları üretilir. Öğrencilerden bu konularla ilgili proje çalışması yapmaları istenir. Aşağıda iki örnek verilmiştir:

1. örnek :Saygı konusu ile ilgili dönem ödevi alan öğrenciler, öncelikle saygı kavramının içeriğini araştırır. Daha sonra bir hafta boyunca adına “saygı ajandası” denilen bir defter tutarlar. Bu ajandaya okulda ve evde gözlemledikleri saygılı davranışları yazarlar. Öğrenciler, öğretmenin belirleyeceği şekilde derste sözel olarak veya bilgisayar sunumu, pano, poster..vb. sunum tekniklerini kullanarak araştırma sonuçlarını ve gözlemledikleri saygılı davranışları sunarlar. Eğer derste sunuluyorsa, arkadaşları ile davranışlara neden saygılı bulunduğu konusu tartışılır. Bu çalışma dayanışma ajandası, sorumluluk ajandası ya da adalet ajandası şeklinde yapılabilir. Bu sayede öğrenciler etraflarını gözlemlemeyi ve davranışlara değer vermeyi öğreneceklerdir.

2. örnek: Öğrencilerin kendilerine karşı dürüst olma becerilerini geliştirmek için belirlenen bir sürede (1-2 hafta) bir ajandaya her şeyi dürüstçe yazmaları istenir. Bu ajandadaki paylaşmak istedikleri örnek olayları sınıf ile paylaşırlar.

- *Kaynaştırılmış Sınavlar*

Öğrencilerin hem dersler hem de öğretmenler arasındaki bütünlüğü, dayanışma ve işbirliğini görebilmeleri için, uygun olan derslerle “kaynaştırılmış sınav” uygulaması yapılabilir. Bunun için uygun bir metin yazılır. Örnek olarak bu metine dayanarak, edebiyat, felsefe, coğrafya, tarih ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle ilgili sorular sorulur. Bu sayede,

öğrencilerin farklı disiplinlere ait bilgiler arasında bağ kurması ve günlük hayatla ilişkilendirmesi mümkün olabilir.

Not: Bu aktivite daha önce proje dersleri esnasında Fen Bilgisi öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. Öğretmenler arasındaki bu dayanışmayı gözlemlemek, öğrenciler için çok olumlu bir tecrübe olmuştur.

- *Kulüplerde Toplum Hizmeti Olarak Etik Değerlerden Yararlanılması*

Kulüplerdeki toplum hizmeti uygulaması etik değerlerin kazandırılmasında kullanılabilir. Ancak, talebin öncelikle öğrenciden gelmesini sağlamak önemlidir. Bu talebi oluşturabilmek için, öğrencilere birkaç fikir sunulabilir. Aşağıdaki örneği inceleyiniz:

Öğrenciler huzurevlerini, Çocuk Esirgeme Kurumu'nu ve diğer sosyal hizmet kuruluşlarını ziyaret ederek, birer amca-teyze veya çocuk ile iletişim kurarlar ve bu iletişimi sürdürürler. Özel günlerde -Bayramlar, Anneler Günü, Babalar Günü, Yılbaşı, Doğum Günleri..v.b- bu kişilere kartlar gönderilebilir ve ziyaretler yapılabilir. Bu etkinlikler yapılmadan önce, aktivitede öncelikle rehber öğretmenler tarafından öğrencilere yaşlılara ya da kimsesiz çocuklara nasıl davranmaları gerektiği konusunda danışmanlık verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin kazandığı etik değerlerin ve davranışların devamının sağlanması için danışman öğretmenin öğrencileri denetlemesi de gerekmektedir.

Not:Bu aktivite sayesinde öğrencilere başkaları için bir şeyler yapmanın, onların hayatına herhangi bir katkı sağlamanın ne denli önemli bir olay olduğu gösterilebilir. Bu etkinlik vasıtası ile öğrenciler sorumluluk duygusu da aşılanabilecektir.

- *Yarışmalar*

- a) Sorumluluk, saygı, dayanışma ve adalet konularında öğrenciler arasında yarışmalar düzenlenebilir. İstenirse, diğer okullarla irtibat kurularak, okullar arası yarışmalar yapılabilir. Bu yarışmalar, kompozisyon, poster, resim, müzik,v.b olabilir. Kompozisyon konusunda, özellikle edebiyatçıların ya da filozofların etik değerlerle ilgili sözlerinden yararlanılabilir.

Not: Yarışmaların sınıf içinde gruplar oluşturularak yapılması çok daha verimli olacaktır.

Konu ile ilgili çalışma yapan uzmanlarla söyleşiler yapılabilir.

- b) Ayrıca, öğrenciler seçtikleri etik değerlerle ilgili senaryo yazıp oynayabiliyorlar. Senaryo yazılırken öğretmenin danışmanlık yapması gerekir. Senaryoda adil-adil olmayan, sorumlu-sorumluluk taşımayan,....vb iki zıt karakter bulunmalıdır. Rollerini oynayan

öğrenciler, daha sonra rolleri değişiyorlar. Böylece öğrenciler her iki rolünde duygusunu paylaşmış oluyorlar. Empati becerilerinin artmasına da katkı sağlanıyor.

- *“Kişisel Kahramanım” Projesi*

- a) Kişisel Kahramanın projesi hangi derste yapılacaksa öğrenciler o derse uygun olarak bir kahraman belirler. Bu kahramanın hayatı ve yaşadıkları araştırılır. Bu kişiyi kahraman olarak değerlendirmede etkili olan etik değerler ortaya konulur. Etik değerlerin, kahramanlığa sağladığı faydalardan da bahsedilir. Bu projede ayrıca, “Neden insanlar diğerlerine saygı duyarlar? sorusu da tartışılabilir.

Not: Bu etkinlik esnasında, öğrenciler kendi hazırladıkları Hip-Hop, Rap tarzı şarkılar aracılığıyla eleştirel bakış açıları oluşturabilirler.

- b) Kahramanın yaşadığı olaylar incelenebilir. Bu olaylar anlatılırken, “Kahramanımız bu olayda neden böyle davranmış olabilir?” “Onun hangi özellikleri böyle davranmasına yol açmıştır?” veya “Kahramanımız bu olayda farklı davransaydı ne olurdu?” gibi sorular sorularak bir tartışma ortamı oluşturulur. Öğrenciler, hep birlikte bu soruların cevabını tartışır. Daha sonra bu kişiyi kahraman yapan faktörlerin neler olduğu konusunda tartışmalar yapılır.

Bu aktivite ile ilgili olarak Uluslar arası af örgütünün önerdiği isimler:

Anne Frank (Hollanda)
Mahatma Gandhi (Hindistan)
Martin Luther King (ABD)
Andrei Sakharov (SSCB)
Rigoberta Menchú (Guatemala)

Kitaplar:

Hayvan Çiftliği / 1984 (George Orwell)
Cesur Yeni Dünya (Aldous Huxley)
Ağla, Sevgili Yurdum, Ağla (Alan Paton)
Anne Frank’ın Günlüğü (Anne Frank)
Ivan Denisovitch’in Bir Günü (Aleksandr Solzhenitsyn)

Not: 10. sınıflarda Osmanlı Tarihi derslerinde, “Kardeş Katli” uygulaması anlatılırken, bu etkinlik kullanılmaktadır. Fatih Sultan Mehmet’in bu uygulamayı yasallaştırmasını doğru bulup, bulmadıkları sınıflarda öğrenciler ile tartışılıyor. Etik açıdan kabul edilmeyecek bir uygulama, Osmanlı Devletinin devamlılığı için gerekmektedir. Bu konuda öğrencilerden farklı yorumlar gelmektedir. Kahraman gibi görünen Fatih Sultan Mehmet’in katil olduğunu savunanlar ve devletin geleceği için bu

uygulamanın doğru olduğunu savunanlar çıkar. Böylece öğrenciler, fikirlerini dile getirmiş olurlar.

- *Öğrencilerde Empati Becerilerinin Geliştirilmesi*

Bu aktivite iki şekilde gerçekleştirilebilir:

- a) Etkinlik hangi derste yapılıyorsa, o dersin işlenmekte olan konusuna uygun ünlü kişilerin biyografileri çıkartılır. Öğrenci, ünlü kişiler arasından kendi karakterine en uygun olan ünlüyü seçer. Bu ünlü, öğrencinin örnek alacağı kişidir. Öğrenciler, kendilerine örnek alacakları ünlüleri seçtikten sonra ünlünün karakteri ile kendi karakteri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyar. “Seçtiğiniz ünlü kişi gibi alanında başarılı olmak için neler yapmalısınız?” ve “Toplumda başarılı ve saygın bir birey olmak için hangi değerlerin hayatımıza yön vermesi gerekir?” soruları sınıfta tartışılır. Öğrencilerin bu değerleri kendilerinin bulması etkinliğin özünü oluşturur. Etkinlik yapılırken, öğretmen çok fazla rol almamalı ve müdahale etmemelidir. Çünkü, diğer etkinliklerde olduğu gibi, arkadaş söylemleri gençler açısından daha anlamlı gelmektedir.
- b) Öğretmen toplumdaki kahramanlardan bahseden bir senaryo okuyor. Öğrencilere, kahramanın özelliklerini dikkate alarak, o kahramanın yerine geçtiklerinde kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Bu sayede insanlara yardımcı olan bir kahramanın duygularını öğrencinin de yaşaması sağlanıyor. Yani öğrencilerle psiko drama yapılıyor. Bu sebeple, öğretmenin konuya, etkinliğe ve psiko-drama tekniğine yatkın olması gerekmektedir.

- *Teşekkür Mektubu*

- a) Derslerde okutulan ve beğeni toplayan makale ve kitapların yazarlarına elektronik posta veya mektup yazılır. Öğrenciler, makale ve kitaplar hakkındaki görüşlerini bildirirler ve yazarlara teşekkür ederler. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler saygılı bir şekilde fikirlerini karşısındakine bildirmeyi öğrenirler.
- b) Öğrenciler, kendilerine saygılı davrandığını düşündükleri bir kişiye bu özelliğinden dolayı teşekkür mektubu verirler. Bu etkinlik, diğer değerlerle ilgili olarak da yapılabilir.

- *Olay Tamamlama*

Öğretmen önceden karar verdiği bir olayı anlatır, fakat olayın sonunu getirmez. Öğrencilere *Siz olsaydınız ne yapardınız?* Sorusunu

sorar.Öğrenciler, olayı kendilerine göre tamamlarlar. Öğrencilerin kurdukları cümleler ve sonuçları üzerine de düşünülür. Bu etkinlikte ilgili olarak aşağıda iki örnek olay verilmiştir.

1. örnek olay: Okul gezisinde gruptan ayrıldın. Öğrencilerin girmesine izin verilmeyen bir yeri merak ettin ve girdin. Öğretmen de senin grup içinde olmadığını fark etti. Öğretmenle karşılaştığında öğretmene ne diyeceksin?

2. örnek olay: Arkadaşınla senin aranda geçen ve başkalarına bahsetmemen gereken bir konu var. Sen bu konuyu bir başkasıyla paylaştın. Arkadaşına “ben konuyu kimseyle paylaşmadım.” diyerek yalan söylediğinde kendini nasıl hissedersin? sorusu sorulur. Bu etkinlikte soruyu cevaplayan öğrencinin kullandığı sıfatlar tahtaya yazılır. Sonra “birinin size yalan söylediğini fark ettiğinizde kendinizi nasıl hissedersiniz? sorusu sorulmalıdır. Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulur ve öğrenciler bu soruya cevap verirler.

• *Çatışma Örnekleri*

- a) Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ..vb çatışmalarından örnekler verilir. Bu çatışmalarla ilgili örnekler öğretmenler tarafından senaryolaştırılabilir veya yaşanmış olaylardan derlenebilir. Tüm öğrenciler katkıda bulunarak çatışmalara birlikte çözüm yolları üretmeye çalışırlar.
- b) Kız ve erkek öğrenciler arasındaki çatışmaları çözebilmek için bir kız ve bir erkek öğrenci tahtaya kaldırılır. Sınıftaki diğer öğrencilerden kızlar ve erkekler arasındaki farklılıkları belirtmeleri istenir. Söylenen her farklılıkta tahtaya kaldırılan öğrenciler birbirlerinden bir adım uzaklaşır. Farklılıklar tamamlandıktan sonra benzerlikler listelenir. Bu sefer her benzerlikte öğrenciler birbirlerine bir adım yaklaşırlar. Bu sayede benzerliklerin daha fazla olduğu ortaya çıkıyor. Bu etkinlikte kızlar ve erkekler arasında ne tür (duygusal özellikler, çalışma alışkanlıkları, arkadaşlık ilişkileri...) konularda farklılıklar ve benzerliklerin ele alınacağı baştan tespit edilmelidir. Aksi halde, etkinliğin sınırları belirsiz olur.

• *Yeni Öğrencilerin Eski Öğrencilere Okulu Tanıtması*

Bu etkinlikte önemli olan; akran dayanışmasıdır. Öğrenciler için, arkadaşlarının söyledikleri çok daha önemlidir. Bu çalışma yapılmadan önce okulu tanıtacak öğrencinin Rehberlik Servisi'nden danışmanlık alması gerekir. Okulu tanıtacak öğrencinin arkadaşları tarafından sevilen ve okul kurallarına uyan bir öğrenci olması etkinliğin başarısını

arttırmaktadır. Bu etkinlik sayesinde okulda “ablalık-ağabeylik sistemi oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Not: Bu aktivite içerisinde;

Bir öğrencinin belirlenen etik değerlerle ilgili sorumluluğu alarak, yapılacak çalışmaları organize etmesi sağlanabilir.

Lise öğrencilerinden, ilkokul öğrencilerinin derslerine yardım etmeleri istenebilir. Bu durumda bu görevi veren öğretmenin öğrenciyi takip etmesi gerekmektedir.

Mezun öğrencilerin okula gelmeleri ve okuldaki öğrencilerle ilişkilerinin devam etmesi, öğrencilerin sosyal çevrelerinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler, liseden mezun olduktan sonra karşılaşacakları ortamlar hakkında da bilgi sahibi olabileceklerdir.

- *Öğrencilerin Sırayla Sınıf Materyalini Üstlenmelerini Sağlama*

Bu etkinlikte öğretmen uygun gördüğü koşullarda görevlendirme yapar. Ayrıca, ödül ve ceza sistemine de öğretmen dersi ve sınıfla ilgili kendi uygun bulduğu kriterlere göre değerlendirme yapmalıdır.

- *Evde Sorumluluk Almaları*

Öğrencilerden evlerinde daha önce almadıkları bir sorumluluğu almaları istenir. Belli bir süre bu sorumluluğu üstlenen öğrenci, daha sonra duygularını sınıfla paylaşır. Paylaşım sırasında “Aldığınız sorumluluk kimlerin işine yaradı?” “Başkalarının işine yaraması kendinizi nasıl hissetmenize sebep oldu?” “Bu sorumluluğu yapmaya devam edecek misiniz?” ve “Devam ederseniz veya etmeyecekseniz bunun sebebi nedir?” gibi sorular sorarak öğrencinin duyguları ortaya çıkarılmaya çalışılır.

- *Değerler Sıralaması*

Bu çalışma için öğrencilerin önceden hazırlık yapması gerekmektedir. Değerlerin ne demek olduğu ve neden hayat boyu gerekli olduğu düşünülmeli ve araştırılmalıdır. Öğrencilere bunun için belli bir süre verilir. Araştırma bittikten sonra etkinliğin sınıf uygulamasına geçilir. Sınıf uygulamasında öğrenciler, tahtaya kaldırılır ve önem verdikleri değerler tahtaya yazdırılır. Her öğrenci kendi etik değer sıralamasını yapar. Öğrencilere, sıralamayı neye göre yaptıkları da sorulur ve etik değerlerle ilgili görüşleri alınır. Bu sırada farklı olan görüşler de alınarak, farklı fikirlerin ortaya çıkartılması sağlanır.

Not: Öğretmen sınıfa değerlerle ilgili farklı fotoğraflar ya da resimler getiriyor. Bunları öğrencilere gösteriyor. Bu resimlerle ilgili çağrışım yapan kelimeler tahtaya yazılıyor. Daha sonra bu kelimelere uygun başlık bulunuyor. Böylece bir etik değer neleri ifade ettiği ortaya çıkartılmış oluyor.

- *Dilbilim Çalışmaları*

Öğrenciler saygı, sorumluluk, dayanışma ve adaletin diğer dillerde nasıl söylendiği ve hangi anlamları karşıladığını araştırır. Ayrıca, toplumdan topluma bu değerlerin yaşanmasında farklılıklar olup olmadığına bakılır. Öğrenciler, çalışmalarını sınıfta sunumlar yaparak paylaşırlar.

Not: Yabancı dil derslerinde bu tür değerler, okunan ve incelenen bir hikaye üzerinden ele alınabilir. Mozart'ın hayatını anlatan bir film, hırsın kıskançlığın aldatmanın ne anlama geldiğini açıklamada oldukça büyük etkisi olmuştur. Ayrıca verilen bir resim, belirli etik değerler dikkate alınarak yorumlanabilir.

- *Kitap Ayracı Hazırlama*

Öğrenciler belirlenen etik değerlerle ilgili ünlü sözlerden oluşan kitap ayrıçaları hazırlar.

Örn: Eğer doğruyu söylerseniz, içinizde sizi destekleyecek sonsuz bir güç bulursunuz, ama doğruyu söylemezseniz, o sonsuz gücü karşınıza almış olursunuz.

Charles Gordon

- *Çevre Bilinci*

Öğrencilere çevre bilinci kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılır. Bu çalışmalarda ana tema “Çevre sadece kendi tekelimizde değildir.” olmalı ve örneklerle insanların bencilliklerinin doğada tahribat yarattığı gösterilmelidir. Ayrıca bu konuda öğrencilerin araştırma yapmaları sağlanmalıdır.

Not: Bu noktada öğrencilerin uygulamalı olarak çevreye katkıda bulunmaları sağlanmalı. Su, elektrik, kağıt tasarrufuna bire-bir katılmalarına öğretmenler de örnek davranışları ile ön-ayak olmalı.

- *Diğerlerine Hoşgörü ve Saygı*

a) Öğrencilere farklı cinsiyetlerin farklı becerileri olduğu, her bireyin özel olduğu bilinci çeşitli örneklerle kazandırılmalıdır. Bunun için gerçek yaşam öykülerinden derlenen örnekler kullanılabilir.

b) Farklı düşünceleri dinleme saygısı ve eleştirisi kazandırılmalıdır.

Böylelikle hiçbir grubun ya da cinsiyetin diğerinden üstün olmadığı sadece farklı olduğu düşüncesi kazandırılabilir. Bu noktada uygulamalı demokrasi eğitimi verilebilir.

Örnek olarak;

Sağlık Bilgisi dersleri içinde yer alan konular, insan haklarını tanıtmak için iyi bir zemin oluşturmaktadır. Örneğin, öğrencilerin sağlıklarına özen gösterme hakları vardır, kendilerinin ve başka insanların sağlığına saygı gösterme sorumlulukları da vardır. Sağlık Bilgisi dersinde pek çok dersle bağlantılı çalışmalar yapılabilir. Sağlık Bilgisi dersinde ırkçılık konusundaki söylenceler/mitler ele alınır ve tarih dersinde de ırkçılık konusu işlenirse, öğrenciler iki dersin yardımıyla çok yönlü bir değerlendirme yapma şansı bulurlar

Matematik

İstatistikler insan hakları ihlallerini gizledikleri gibi gözler önüne serebilirler. Matematik öğretmenleri öğrencilere, gazetelerde yer alan sayıların eleştirel olarak nasıl yorumlanabileceğini gösterebilir.

Yabancı Dil

Dil becerisi, diğer ülkelerde olan ilginç ve güncel konuları okumak için kullanılabilir. Örneğin, İngiltere’de ırkçılığa karşı hareketle ilgili kısa bir metin, İngilizce sözcük dağarcığını öğretmek için kullanılabilir. Amaç, öğrencilere, yabancı dil bilgisini vermek kadar, bütün ülkelerde rastlanılan insan hakları sorunlarını da göstermektir. Bu ders için yabancı basın ve edebiyat yardımcı niteliktedir.

Yabancı dil dersleri, öğrencilerin konuşması ve tartışması için elverişli bir ortamdır. Üzerinde farklı görüşlerin olduğu bir konuda, öğrenciler tartışmaya daha hevesli olabilirler. Ayrımcılık ve cinsiyet eşitliği konularındaki sorular, iyi tartışma konuları olabilir. Yabancı dil dersleri, öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilerle mektuplaşması için iyi bir şans olabilir. Öğrenciler, politik yapılar, güncel sosyal olaylar, azınlıklara karşı muamele ve insan haklarıyla bağlantılı diğer konularla ilgili sorular sorabilirler.

Not: Öğrencilere kendi özgürlüklerinin bittiği yerde bir başkasının özgürlüğünün başladığı düşüncesini yerleştirmek gerekir. Öğrencilerdeki sonucunu hiç düşünmeden yaptıkları davranışları engelleyebilmek için, tarih derslerinde bazı kahramanların hayatları canlandırılarak, ya da

örnekler verilerek sonunu hiç düşünmeden fevri davranşalar ne kadar olumsuz sonuçlarla karşılaşacakları anlatılabilir.

ROLLER

Öğrencilerin, öğretmen, yetişkin ve kendi rol algılamalarını ve beklentilerini ölçebilmek için, aşağıdaki çalışmadan yararlanılabilir. Aşağıda verilen iki çalışmanın birlikte yapılması ve tüm sınıfa uygulanması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler isim yazmak zorunda değildirler.

Öğrencinin Adı:	Tarih:	Konu: Yetişkin-Öğrenci İlişkileri-Roller
Öğrencinin Roller Nelerdir?	Öğretmenin Roller Nelerdir?	Okuldaki Diğer Yetişkinlerin Roller Nelerdir?
1)-----	1)-----	1)-----
2)-----	2)-----	2)-----
3)-----	3)-----	3)-----
4)-----	4)-----	4)-----

Öğrencinin Adı:	Tarih:	Konu: Yetişkin-Öğrenci İlişkileri- Tartışma Soruları
Bahsedilen roller öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkiyi nasıl etkiler?	Öğretmenler, öğrencilerle olan ilişkiyi geliştirebilmek için, nasıl davranabilirler?	Öğrenciler, öğretmenlerle olan ilişkilerini geliştirebilmek için nasıl davranabilirler?
1)-----	1)-----	1)-----
2)-----	2)-----	2)-----
3)-----	3)-----	3)-----
4)-----	4)-----	4)-----

Çalışmanın sonucunda, öğretmen değerlendirme yapar. Sınıftan çıkan birçok öğrencinin hem fikir olduğu cevaplar tartışılır.

DÜRÜSTLÜK

Bu kavramın bir ay boyunca her gün bir farklı aktiviteyle işlenmesi ve öğrencilerde yerleşmesi amaçlanmaktadır.

1- Öğrencilerle dürüstlüğün anlamı sözlükler yardımıyla tartışılır.

Not: Bu aşamada sadece sözcükler değil, öğrencilerin dürüstlükten ne anladıkları da sorulabilir.

2- Öğrencilere bu konuya ilişkin çeşitli sorular sorulur.

“Birinin size yalan söylediğini fark ederseniz, bu size kendinizi nasıl hissettirir?” Duygularını tarif edecek sıfatları listelemeleri istenir.

“Hangi konuda yalan söylendiğinin bir önemi var mı?” sorusu tartışılır.

3- Sınıfta bulunan tüm öğrencilerle birlikte dürüst olarak nitelendirilebilecek kişilerin listesi yapılır. Bu kişiler kategorilere ayrılır. Aile büyükleri, devlet büyükleri, ünlüler, öğretmenler.. bu kişileri neden dürüst olarak nitelendirdikleri konusu tartışılır.

Aktivitenin öngörülen sakıncası: Böyle bir sınıflama, karşıtları da söylemeyi gerektirebilir.

4- “Neden bazen dürüst olmak zordur?”

“Neden başın belada olsa bile dürüst olmak zorundasın?”

soruları üzerinde durulur. Bu konu ile ilgili özlü özlerden yardım alınır.

5- “Aldatmak” kavramı tartışılır.

“Aldatmakla, dürüst olmamak arasındaki ilişki nedir?” Böyle bir durumu anlatan bir piyes yazıyorlar ve oynuyorlar. Devamında rolleri değiştirerek tekrar oynuyorlar. Sonunda da oyun ile ilgili duygular paylaşıyor. Bu piyes için öğretmenin tercihi göre, sınıf ortamı kullanılabilir. Zaman ayarlamasını da öğretmen kendisi belirleyecektir.

Not: Aldatmak kavramı, aldanmak kavramı ile birlikte düşünülmelidir.

6- A.B.D.’de mahkemedeki tanıklar; “Doğruyu, yalnızca doğruyu söylemek üzerine Kutsal kitap üzerine yemin ederler. Bu durumun insan yaşamı üzerindeki etkileri konuşulur.

7- “Dürüst olmak cesaret ister.”

Öğrenciler, grup çalışması yaparak , dürüstlüğün neden hayat boyu gerekli bir değer olduğunu açıklayacak birer liste hazırlıyorlar. Başka bir şekli de, dürüstlüğü yüreklendirici bir mektup yazıyorlar. Bu sayede sonrasında da kendilerine hatırlatma olarak bir materyal kalabiliyor.

Not: Öğrenciler bu noktada hayallerinden yararlanabilir. Hayal ettikleri bir kahramana mektup yazıyorlar. Örn: bir insan dürüstlüğü yüzünden hapse düşmüş ya da çok zor durumda kalmış..

Dürüstlüğü yüreklendirmek üzere hazırlanan mektubu öğrenciler, kendilerine 2-3 yıl sonra ulaşacak biçimde postalayabilirler.

8- Dürüstlüğün altını çizen bir hikaye okunuyor. Ana fikir tartışılıyor.

Not: Dürüst olmamanın sonuçlarını da anlatan bir hikaye okunabilir.

9- Kendine karşı dürüst olmanın önemini kavratmak için öğrenciler 5 gün süreyle günlük tutup, yaşadıkları her şeyi “dürüstçe” yazıyorlar. Öğretmen denetiminden sonra yazılanlar sınıfça paylaşıyor.

10-Kendilerine karşı her şartta dürüst olduğuna inandıkları bir kişiye, bu özelliğinden dolayı teşekkür mektubu yazıyorlar.

SAHİP OLDUKLARININ FARKINA VARMAK

Öğrencilerin çevrelerinin ve yaşadıkları ortamların farkında olmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış bir aktivitedir. Sınıf 3'er kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilere çalışmanın sonunda ne ödül verileceği söylenir.

Öğrencilere, aşağıdaki sorulardan oluşan bir kağıt verilir. Bu soruları grup halinde tamamlamaya çalışırlar.

1-Okuldaki kat görevlisinin adı nedir?

2- Okuldaki idari amirin adı nedir?

3- Okul kaç yılında açıldı?

4-Bu sene okulumda kaç öğrenci var?

5-Okulda kaç tane sınıf var?

6-Okulda kaç tane kulüp var?

7-Kaç tane öğretmen var?

8-Bu yıl kaç tane yeni öğretmen başladı?

9-Kapalı spor salonu kaç kişilik?

10-Okul müdür baş muavinin adı nedir?

11-Okul bu yıl ne ödüller kazandı?

12-Kütüphanede kaç kitap var?

13-Kütüphane kaç kişilik?

14-Okulun geçen yıl spor dallarında kazandığı başarılar? Hangi dallarda?

Bu çalışma rehberlik saatleri için uygun olan bir çalışmadır. Gerekirse, araştırma yapmaları için, ilgili kişilere gidebilirler. Sonunda öğretmen doğru cevapları açıklar ve kazanan grup açıklanır.

Bu konuyla ilgili devamında yapılabilecek bir çalışma da; sınıf-içi toplantılar. Bu sayede gençler, sahip oldukları imkanların farkına varmaları sağlanabilir.

• *İyi Haberler Toplantısı*: Burada, “İyi haberleri olan var mı?” türünde sorular sorun.

• *Çember*: Aşağıdaki “cümle-başlatıcı”lardan birini kullanarak çemberin etrafında dolaşın. Herkesin sırası geçtikten sonra, öğretmenler öğrencilerin katkılarını tartışmanın başlangıç noktası olarak kullanabilirler. Aşağıda cümle-başlatıcı örneklerinden bazıları bulunmaktadır:

- "Bu sınıfta en sevdiğim şey..."

- "Sınıfımız... daha iyi olabilir. "

- "... kararı vermemiz gerekiyor."

- "Düşünüyorum da neden..."

- "...dan dolayı kaygılanıyorum. "

- "Ümit ediyorum ki..."

• **Takdir zamanı:** Önce bir ya da iki çocuk seçilir. Ardından öğretmen, sınıf arkadaşlarını bu kişi hakkında sevdikleri ya da takdir ettikleri şeyleri söylemeye davet eder.

• **Değerlendirme:** Bu noktada, "Gün içinde olan iyi şeyler nelerdi?" "Yarını nasıl daha iyi bir gün yapabiliriz?" " Bir dahaki sefere bu faaliyetin nasıl daha iyi olmasını sağlayabiliriz? gibi sorular sorun.

• **Derinlemesine düşünme:** Bu noktada, "Bu etkinlikten neler öğrendiniz (ünite, proje, kitap)?" sorular sorun.

• **Öğrenci Sunumu:** Bir ya da iki öğrenci proje ya da hikâye gibi çalışmalarının bir bölümünü sunarlar. (Uluslar arası af örgütü tarafından hazırlanmıştır.)

DAYANIŞMA

Bu aktivitenin farklı derslerde işlenmesi sağlanarak, öğrencide bu kavramın yerleşmesi hedeflenmektedir.

Aylık Plan

1.gün

Sınıfça "dayanışma" kelimesinin anlamı üzerinde durulur.

Edebiyat derslerinde; "dayanışma"- "birlik" kelimelerinin anlamlarının ne demek olduğu konusu tartışılabilir. (Montaigne'in denemeleri)

Sonrasında "Birlik" kelimesiyle arasındaki farklar ve benzerlikler ortaya çıkartılmaya çalışılır. Dayanışma kavramına benzer kavramlar ortaya konulur. Sonrasında da zıt kelimeler ortaya konulur.

2.gün

Resim dersinde; "*Bir elin nesi var, iki elin sesi var*" atasözünün çağrışımları resimlendirilerek anlatılır.

3.gün

Sosyal Bilgiler Dersleri'nde; sınıfça "dayanışma" içine girilerek, yapılabilecek işlerin listesi çıkarılır, biri seçilir ve o iş yapılır. Örnek olarak: yardım kampanyası düzenlemek, okulun bir eşyasını tamir etmek, bir yardım kuruluşu için bir organizasyon yapmak...

4.gün

Beden Eğitimi Dersi; uyumlu olmanın zorunlu olduğu aşamalı yarışmalar düzenlenir. Öğrenciler birer bacaklarından bağlanarak, yürüyüş yapmak zorundadırlar. En uyumlu olan grup, yarışmayı kazanır. Sonrasında da uyum ve dayanışma üzerinde konuşulur.

5.gün

Yabancı Dil Dersi; öğretmen duvara bir ağaç yapıp asar. Derslerdeki ikili çalışmalarda en başarılı ikilinin adlarını bir yıldıza yazılıp ağaca asılır. Böylece daha sonraki ikili çalışmalar için uyum ön plana çıkartılmış olur ve öğrenciler yüreklendirilir. O ağaç bir ay boyunca duvarda kalır.

6.gün

Yabancı dil ya da Türkçe Dersleri; dayanışmayla ilgili öyküler okunup, öğrencilerden tartışma soruları çıkarmaları istenir.

7.gün

Türkçe Dersleri; “dayanışma” kavramıyla ilgili bir soruyu ele alıp münazara düzenlenebilir. Aşağıdaki örnekler bu konuyla ilgili yol gösterici olacaktır.

“Rekabet spor müsabakalarında en iyisini yapmamız için motivasyon sağlıyorsa, dayanışma da toplumun iyileşmesi için benzer bir motivasyon sağlayabilir mi?”

“Türk toplumunda dayanışmayla rekabet arasında bir denge var mı?”

“Birlikte uyum içinde yaşamamanın gezegenimizin geleceğiyle nasıl bir bağlantısı vardır?”

8.gün

Yabancı dil derslerinde; Kimsenin birbiriyle dayanışma içinde olmadığı bir köyle ilgili bir kısa öykü veya piyes yazdırılır.

9.gün

Biyoloji Dersinde; Yaşamak için birbirine ihtiyacı olan hayvanlarla alakalı bir araştırma yaptırılır. Örn: Kurt; avlanmaya gruplar halinde çıkar.

10.gün

Matematik dersinde; 2-3 kişilik gruplar halinde bir problemi çözmeye çalışıyorlar.

11.gün

Rehberlik Dersinde; Dayanışmanın ne anlama geldiğini tam anlamak için, okulda bir görevliye yardım etmek,-fotokopisini çekmek, elindeki eşyayı taşımasına yardım etmek,..v.s.- evde bir aile ferdine yardım etmek gibi bir görev veriliyor ve daha sonra diğer öğrencilerle duygularını paylaşıyor.

12.gün

Resim Dersinde; Bir gün önce yaşadıkları dayanışma tecrübesini anlatan birer resim yapmaları isteniyor. Sonrasında resimler sergileniyor.

13.gün

Tarih Derslerinde; dayanışmaya örnek olabilecek tarihsel kişilerin incelenmesi. Bu kişiler çevrelerindekiyle dayanışma içinde olmasalardı dünyada, yaşadıkları dönemlerde neler farklı olurdu? Tartışılıp, birer sunum hazırlanması sağlanıyor.

14.gün

Yabancı Dil Derslerinde; Öğrenciler, kendilerine dayanışmanın anlamını ve önemini anlatan 2.dilde sloganlar yazıp, bunların okul panolarında sergiliyorlar.

15. gün

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde; “iyiliği emretmek, kötülükten alıkoymak” kuralı tartışılabilir. Bu kuralın sosyal dayanışmaya katkısı üzerinde durulur.

16. gün

Coğrafya Derslerinde; deprem esnasında ve sonrasında yaşanan dayanışma örnekleri ve sonuçları araştırılıp, sınıfta paylaşılır.

17-20.gün

Öğrenciler, dayanışmayla ilgili tamamen kendilerinin hazırladıkları bir gün organize ediyorlar.

Son gün

Bir aydır yapılmaya çalışılan hareketin rehberlik dersinde gözden geçirilmesi-değerlendirilmesi sağlanıyor.

SORUMLULUK

Öncelikle öğretmen tarafından sınıf, küçük gruplara ayrılıyor. Bu gruplara toplumda sorumlu bireyler olmak için;

“Yapılması gerekenler nelerdir?”

İnsan neden sorumlu olmuştur? İnsanı diğer varlıklardan ayıran özellikler nelerdir? soruları ile konu anlaşılmaya çalışılır.

“Asla yapılmaması gerekenler nelerdir?” soruları veriliyor. Öğrenciler bu soruların cevaplarını önce grupça kısık sesle tartışıyorlar. Başka grubun cevapları duymaması gerekiyor. Sonrasında da aralarında bir yazman seçip, liste yapıyorlar.

Belli bir süre –teneffüslerde, derslerde, evde...v.b- listedeki davranışları gözlemliyorlar. Sonra sınıfta aşağıdaki soruların cevaplarını aradıkları bir sunum yapıyorlar.

“İnsanlara yaptıkları o listelerdeki gibi bir kılavuz verilse, hayatlar nasıl farklılaşır?”

“Gençlere düşen görevler nedir? Neler yapılabilir?”

“Toplumda ne gibi farklılıklar yaratılabilir?”

Ayrıca sorumsuzca davranışların toplumu nasıl etkilediği konusuyla ilgili örnekler buluyorlar. Bu örnekler de sınıf içinde paylaşılıyor.

ADALET

Adalet kavramı akıllara hemen hukuk kavramını getirir. Bu anlamda;

Öğrencilere önceden belirlenmiş bir dava anlatılır. Davada geçen örnek olay, göreceli bir olaydır. Amaç, en adil şekilde sonuca varmaktır. Öğrencilere bu davaların sonuçlarından bahsedilmez. Öğrenciler, olaylardan kendi sonuçlarını çıkarırlar. Daha sonra sınıfa hakim davet edilir. Hakim geldiğinde; öğrenciler, kendi sonuçlarını hakimle paylaşırlar. Hakim ise, dava sonucunda kendi verdiği kararı ve nedenlerini açıklar. Adalet kavramının ne demek olduğu ve nasıl dağıtıldığı bir yetkiliyle tartışılmış olur.

Uygulamalı İnsan Hakları

(Bu faaliyetler Uluslar arası Af Örgütü Uygulamalı İnsan Hakları el kitabından alınmıştır.)

Hayali Ülke

Amaç : Faaliyet katılımcıları ihtiyaçlara dayanan haklar dünyasına sokar ve onları İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile tanıştırır. Hakları nasıl

değerlendirebileceğimizle ilgili fikirler ortaya sürer ve yaptığımız “seçimler”in daha kalıcı ‘grup hakları’ elde etmemiz için olanaklar tanıdığını belirtir.

Öğrenme noktaları :

- İnsan Hakları dokümanları doğal ihtiyaçlarımıza dayandırılmıştır
- Kendi durumumuza bağlı olarak bazı haklara daha fazla değer veriyoruz fakat her hak bir başkası için önemlidir.

Nasıl yapmalı :

- Beş altı kişilik küçük gruplar kurun
- Aşağıdaki senaryoyu okuyun
- “Daha önce kimsenin yaşamadığı ve kanun ve kuralın olmadığı yeni bir ülke bulduğunuzu düşünün. Siz ve grubunuzun diğer üyeleri bu ülkenin göçmenleri olacaklar. Bu ülkede hangi sosyal pozisyonda olacağınızı bilmiyorsunuz.”
- Her katılımcı bu ülkede herkes için garanti edilmesi gereken üç tane hakkı listelesin.
- Şimdi katılımcılara listeledikleri hakları grup içinde paylaşımlarını ve tartışmalarını ve grubun tümünün kabul ettiği en önemli on hakkı seçmelerini söyleyin
- Her gruba ülkeye isim vermelerini ve seçtikleri 10 hakkı bir kağıda veya kara tahtaya herkesin göreceği şekilde yazmalarını söyleyin.
- Her grup kendi listesini tüm gruba gösterir. Bu sırada, grup listelerinden tüm değişik hakları kapsayan “ana listeyi” yapın. Bazı haklardan birkaç kere bahsedebilirsiniz. Bir kere ana listeye yazın ve sonra tekrarlandıkça yanına bir işaret koyun.
- Bütün gruplar listelerini sunduktan sonra ana listede birbirini kapsayan veya aksini söyleyen hakları belirleyin. Liste rasyonelleştirilebilir mi? Benzer haklar bir grup altında toplanabilir mi?
- Ana liste tamamlandınca, dördüncü bölümdeki İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin basitleştirilmiş versiyonu ile karşılaştırın. Sizin listeniz ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi arasındaki farklar / benzerlikler nelerdir?
- Aşağıdaki soruları öğrenme noktalarını bulmak için kullanın. Aşağıdaki seçimler faaliyeti geliştirmek için seçenekler sunmaktadır.

Sorular :

- Hangi insan haklarının en önemli olduğu hakkındaki fikirleriniz faaliyet süresince değişti mi?
- Bazı haklar dışarıda bırakılırsa yaşam nasıl olurdu?
- Şu anda final listenize eklemek istediğiniz herhangi bir hak var mı?
- Başka hiçbir listede olmayan bir hak yazan var mı?
- Böyle bir liste yapmak neden önemli?

Seçimler :

- Eğer zamanınız varsa, katılımcılardan en önemli gördükleri veya olmadan yaşayamayacaklarını düşündükleri hakların yanına işaret koymalarını isteyin. (Bu grup ara verdiği bir anda olabilir.)

- Bu faaliyet birçok değişik ülkede kullanılmıştır. Savaşın olduğu ülkelerde öğrenciler hayat hakkına en fazla önemi veriyorlar bunun yanında ekonomik problemlerin olduğu ülkelerde çalışma hakkı en önde geliyor. Bu sorunu katılımcılarla şu soruları sorarak tartışabilirsiniz: Ülkenizdeki koşulların hakların seçiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Neden değil?
- Bu faaliyet bir proje düzeneğine uyarlanabilir. Katılımcılar okul şartlarını geliştireceğine inandıkları 'grup haklarını' listelerler. Örneğin, barış içinde çalışma hakkı, görüşlerinin saygı görmesi hakkı, kişisel mülkiyetin özelliği hakkı..... Önerilere açık olun fakat her hakka karşılık gelen sorumluluklar olduğunu da vurgulayın. Bu yaşayan belge sergilenmeli ve gerektiğinde yenilenmelidir. Gruba eğer birisi bu hakları ihlal ederse ne yapılması gerektiğini düşündüklerini sorun.

Haberlerde Haklar

Amaç : Faaliyet insan hakları hakkında bilgisi olan kişiler için uygun olabilir. Haklarını fark etmelerini, günlük durumları insan hakları çerçevesine oturtmalarına yardım eder.

Nasıl yapmalı :

- Aşağıdaki yazıyı gruba okuyun :
Şimdiki modern zamanda, eskiden olduğundan çok daha fazla bilgiye erişim olanağımız var. Birçoğumuz bu bilgiye medya genellikle de haberler yoluyla ulaşırız. Her gün, TV ekranları ve gazeteler umutlu, trajik, mutlu, üzüntülü, basit veya karmaşık durumlarla doludur. Genellikle kötü haberleri okuruz ve kendimizi çaresiz hissederiz. Buna rağmen, tekrar bakarak, insan hakları hakkındaki düşünceleri kullanarak başarının yollarını, hakların korunduğu ve bozulduğu yerleri, problemlerin çeşitlerini ve hakların kabul edilmediği yerleri bulabiliriz.
- Dört kişilik küçük gruplar kurun
- Gazete ve dergileri rasgele dağıtın
- Karatahtanın / kağıdın tamamını kullanarak büyük bir daire çizin. Dairenin çevresine mümkün olduğu kadar birbirinden aynı uzaklıkta aşağıdaki üç deyim yazın. (Bu, daha sonra yapılacak gazete kesimini zaman bırakır.)
- Üç deyim
 - Yadsınan haklar
 - Korunan haklar
 - Eylem içinde haklar
- Gruba üç deymi gösteren haberleri bulmaları için gazete ve dergilere bakmalarını söyleyin. Katılımcıları reklamlar, ilanlar ve diğerleri de dahil olmak üzere gazetenin tümünü taramaları için teşvik edin.
- Katılımcılara aşağıdaki örnekleri verin.

Yadsınan haklar

- Yerel komiteye sormadan kapatılan belediyeye ait bir sağlık kliniği olabilir. bu sağlık veya hatta yaşam hakkının yadsınması olabilir.

Korunan haklar

- Kendilerine kötü muamele eden kişilerden kurtarılan çocuklar hakkındaki bir haber olabilir.

Eylem içinde haklar

- Boş zaman geçirme hakkı, sağlık hakkı, birlik kurma özgürlüğü veya hatta seyahat hakkını (eğer uluslar arası bir maçsa) gösteren gol atan futbolcunun resmi olabilir.
- İş tamamlandıktan sonra (genellikle 10 dakika kadar sonra) katılımcılara İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesin basitleştirilmiş versiyonuna bakmalarını ve gazete veya dergiden buldukları hikaye veya resimle ilgili maddeyi bulmalarını isteyin. Faaliyetin bu bölümü için 10 dakika verin.
- Bulduklarını karatahta / büyük kağıda asmalarını isteyin. Bunu yaparlarken, bu örneği neden seçtiklerini ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin hangi maddesinin bununla ilintili olduğunu açıklamalıdır.
- Seçilen örneklerden bazılarında aynı hakların yadsındığını, korunduğunu, eylemde olduklarını görelecek! Grubun inceleme yapmasına yardım etmek için aşağıdaki soruları sorun.

Sorular :

- Yadsınan haklar, korunan haklar ve eylem içinde haklar hakkında örnek bulmak kolay oldu mu?
- Deyimlerden birini bulmak daha mı zordu? Neden?
- Gazete haberi veya diğer örneklerde üç deyimle birden ilgili olan var mı? Hangisi? Neden?
- Birinin haklarının korunduğu yerde bir diğerinin haklarının ihlal edildiği örnek var mı? sizin haklarınızın başladığı yerde benimki biter ve tersi bu durumda yardımcı olur mu? Bu kavramı kullanmak tüm ilgili durumlarda daha iyi bir sonuç verir mi? Neden? Neden değil?

1 Birlikte yaşama – saygı hakkında faaliyetler

- Bu faaliyetler günlük ilişkilerde seçtiğimiz insanlarla iletişim yollarının insan haklarına saygıda direkt etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Kurallarla oynanan bir oyun yasaların nasıl yapıldığı ile ilgili soruları ortaya çıkarmaktadır, dinleme ile ilgili faaliyet düşünce hakkı ve diğerlerinin fikirlerine saygıya kişiyi yoğunlaştırmaktadır.
- Faaliyetler grubunuzun ihtiyaçlarına göre seçilmeli ve uyarlanmalıdır.

Kamp Yapmak

Amaç : Bu oyun gençlerin bir topluluğun insan haklarını korumak için nasıl kurallar ve yasalar yaptıklarını anlamalarını sağlar.

Öğrenme noktaları :

- Yönetim kuralları karışıklığı önler ve hakları korur
- Bu tür kurallar en iyi demokratik koşullarda yapılır.

Nasıl yapılmalı :

- Beş altı kişilik küçük gruplara ayrılın
- Aşağıdaki metni gruba anlatın :

“Bir grup arkadaşla kamp yapmaya gittiğinizi hayal edin. Birileri size kamp yapmak için çok güzel bir yerden, medeniyetten uzakta, göl kenarında ağaçlar arasında bir alandan bahsetti. Birkaç haftadır birlikte gitmek için planlar yapıyorsunuz ve nihayet hafta sonu geldi. Uzun bir yolculuktan sonra meydana geldiniz. Tatil için herkesin birlikte uyuyacağı büyük bir çadırda dahil olmak üzere gerekli her şeyi getirdiniz. Yakınıınızda suyu iyi olan bir artezyen kuyusu var ve odun kesme ve ateş yakma izniniz var. Bunun dışında başka bir hizmet yok, kural yok ve ne bir yetişkin ne de bir kamp yöneticisi var. Kampı kuracak, yüzecek ve bir haftalık bir eğlenceye hazırlanacaksınız.

Fakat, kamptaki ilk günün sonunda kampın nasıl olması gerektiğine dair anlaşmazlıklar çıktı bile. Hepiniz tatilinizin daha kolay olması için bazı şeylerde anlaşmanız gerektiğini fark ettiniz. Bir toplantı hazırladınız.”

- Katılımcılara gruplarında karşılaşılabilecekleri dört veya beş problemi sıralamalarını söyleyin. Her problemin nasıl çözülebileceğine karar vermelerini isteyin.
- Katılımcıların aşağıdaki soruları göz önüne almalarını söyleyin
 - Kararlarını nasıl verdiler?
 - Kabul etmeyen kimse var mı?
 - Herkesin buna karşılık söyleyebileceği bir şey var mı? Neden? Neden değil?
 - Kabul edilen en zor karar ne? Neden?
- Şimdi gruba aşağıdaki parçayı okuyun:
- Katılımcılara aşağıdaki metni okuyun :

“Toplantıdan sonra her şey daha iyi gider ve daha iyi olur. Fakat birkaç gün sonra bir daha olmaması için birlikte halletmeniz gereken birçok problem ortaya çıkar.”

- Eğer “durumlar”ı kopyalayabiliyorsanız, her gruba bir takım verin. Gruplarda katılımcılar “durumlar”ı tersyüz şekilde masaya koymalı ve tek

tek almalıdır. Her “durum”da ne yapılması gerektiğine karar vermeye çalışmalıdır. Eğer mümkünse anlamaya çalışmalıdır. (Eğer fotokopi veya kopyasını alamadıysanız, bu daha zor olacaksa da, hepsini tek tek okuyup grup olarak karar vermeye çalışın.)

- Eğer oyunu bazı gruplar daha önce bitirirse, aşağıdaki tartışma soruları hakkında düşüncelerini söyleyin.
- Tüm gruplar oyunu bitirince, “durumlar”ın üzerinden geçin ve tüm gruba ne kararlar aldıklarını sorun. Her gruptan her “durum” hakkında yorum yapmalarını istemeyin – bu çok uzun sürer.
- Faaliyeti aşağıdaki soruları kullanarak yapacağınız tartışma ile devam edin.

Sorular :

- Bu faaliyette kamptaki herkesin haklarını korumak için kurallar koydunuz. Eğer kurallarda anlaşamıyorsanız ya da kimse kurallara uymasaydı ne olurdu?
- Kuralı uygun yapan ve yapmayan şey nedir?
- Yasalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Adaletsiz veya kötü olsalar dahi yasalara her zaman uymalı mıyız?
- Bazı kural ve yasalar yazılı değildir. Örneğin, “ahlaki” veya dini yasalar. İnsanlar uymak zorunda olmasalar da bu yasalara neden uyarlar.
- Kural ve yasalara insanların uyması genellikle ceza veya yaptırımlarla sağlanır. Siz herhalde kampta kurallara uymayanlara yaptırım uygulamaya karar verdiniz. Yaptırımın amacı nedir? Ne tür yaptırımlar daha etkilidir? Yaptırımlar karşıtlarını üretir mi?

“Kamp Yapma” Faaliyeti İçin Durum Kartları

Durum Bir

- Bir kişi doğru dürüst kapanmayan çadırın kapısının yanında uyumak zorunda. Sabahleyin, bu kişinin eşyaları dışarıya ıslak çimlerin üzerine saçılmış oluyor. Kişi eşyalarının zarar göreceği hakkında şikayet ediyor. Ne yaparsınız?

Durum İki

- Toplantıda kampın nasıl işletileceğine karar verdiniz. Şimdi, bir kişi alınan kararlardan habersizmiş gibi davranıyor. Kurallara uyulmasını nasıl sağlayabilirsiniz?

Durum Üç

- Bir kişi çaydanlığı ateşe koydu ve sonra yüzmeye gitti. Çaydanlık ateşin üzerine düştü ve alevler çadırın bir köşesinin tutuşmasına neden oldu. Hepiniz emniyet sorunuz olduğunu fark ettiniz. Başka şeyler de olabilir. Ne yaparsınız?

Durum Dört

- Artezyen kuyusundan su getirmek çok sıkıcı bir iş. Herkes su getirmektense yüzmeye gitmeyi tercih eder. Fakat biriniz yüzerken kasını zorladı ve artık su taşıyamaz. Bu herkesin su taşımak için daha fazla zaman harcaması demek. Ne yaparsınız?

Durum Beş

- İki kişi sigara içiyor, diğerleri içmiyor. İçmeyenler çadırda sigara kokusuna karşı çıkarken içenler dinlenirken sigara içebilmeleri gerektiğini söylüyorlar. Ne yaparsınız?

Durum Altı

- Bir kişi radyo getirmiş ve sabahları erkenden radyoyu çok fazla açıyor. Bu herkesi çok kızdırıyor. Ne yaparsınız?

Durum Yedi

- Hepiniz bir çadırı kullanmak zorundasınız fakat onu düzgün tutmakta anlaşılamıyorsunuz. Bazıları çadırın her zaman düzenli olmasından hoşlanıyorken diğerleri istemiyor. Tartışmalar kampın ortamını etkiliyor. Ne yaparsınız?

Durum Sekiz

- Bir kişi başkasına ait olan gitara zarar verir. Zararı veren kişi tamir için para vermek istemez. Ne yaparsınız?

Durum Dokuz

- Bir arkadaşınız birkaç günlüğüne size katılır. Kendi çadırını getirmiştir fakat herkesin anlaştığı kurallara uymayı reddeder. Ne yaparsınız?

Durum On

- İki kişi kampta alkol ve içme konusunda kurallar olması gerektiğini düşünüyor. Sorunu görüşmek için bir toplantı istediniz. Çoğunuz tümüyle yasaklanmasına karşı Ne yaparsınız?

Aktif dinleme

Amaç : Bu dinleme faaliyeti gençlerin dinleme faaliyetlerini geliştirir ve etkin ve etkin olmayan dinleme becerileri hakkında düşüncelerini sağlar.

Nasıl yapılmalı :

- Bir grup üyesinin uygulamayı yönetmeye gönüllü olması istenir.
- Bu kişiye üstünde değişik yönlerde çizilmiş dikdörtgenler bulunan bir kağıt verilir. Tüm dikdörtgenlerin hepsi birbirine dokunmaktadır. Bağımsız ve tek başına duran dikdörtgen yoktur. Dikdörtgenler yatay, dikey veya diyagonal olabilir.

- Bu kişinin görevi imgeyi sadece kelimeler kullanarak ve hiçbir şekilde ellerini kullanmadan anlatmasıdır.
- Grup üyelerinden imgeyi çizmeleri istenir fakat soru sormaları yasaktır.
- Gönüllü imgeyi tekrar anlatır ve grup üyeleri tekrar çizerler. Bu sefer grup üyeleri hepsi teker teker bir soru sorabilirler.
- Bu faaliyet açık, kısa ve özlü iletişimin önemini ve etkili bir mesajın önündeki engelleri gösterir.

Sorular :

- İmgeyi ilk çizerken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?
- İmgeyi daha iyi çizmenize ne yardım ederdi?
- Bu size iletişim konusunda ne öğretti?
- Bu size ne zaman ve nerede yardımcı olur?
- Dinleme, insan haklarını korumak ve saygı göstermek için önemli bir özelliktir. Özellikle Çocuk hakları Konvansiyonu 12. Maddesi ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 19. Maddesi için çok önemlidir fakat diğer maddeler içinde önemlidir. Neden böyledir? Birbirinizi dinlemekten ne kazanırsınız? Hiç kimsenin sizi dinlemediği bir durumla karşılaştınız mı? fikirlerinize önem verilmediği zaman ne hissedersiniz? Dinleme becerimizi pratikle geliştirebileceğimiz görüşünü kabul ediyor musunuz?

Dinlememize ne engel olur?

Dinlemeyi açma-kapama

- İnsanlar konuştuklarından daha hızlı düşünürler. Bu başkasını dinlerken düşünmek için bir sürü boş zamanın olduğu anlamına gelir. Genellikle, bu zamanı karşıımızdaki insanın ne dediğini değil öğle yemeğini veya geçen gece ne yaptığımızı düşünerek geçiririz.

Ön yargılı dinleme

- Dünyanın her köşesinde kişinin düşünmesini durduran kelime ve deyimler vardır. “Kapitalist”, “tutucu”, “komünist” gibi. İnsanlar bu kelimeleri duyunca dinlemeyi bırakarak kendini korumak veya karşı atak için planlar yapmaya başlar.

Kapatılmış zihin ile dinleme

- Bazen kişinin (veya konunun) sıkıcı, yanlış olduğunu veya ilgili olmadığını veya ne söyleyeceklerini bildiğimizi düşünürüz. Bundan sonra dinlemeyi bırakırız.

Dikkati dağılmış dinleme

- Ses, ışık, ısı, odadaki diğer durumlar veya kahvaltıda yediğiniz bir şeyler kişilerin ne dediğini dinlememize engel olabilir. Fakat, tecrübe ile bu koşullar altında da dinleyebiliriz.

Dinlememize ne yardım eder?

Aklımızla olduğu kadar vücudumuzla da dinleriz...

- Konuşmacıya doğru dönünüz
- İyi bir göz kontağı kurunuz
- Açık bir tavır alınız (kollarınızı kavuşturmayın, arkanızı dönmeyin...)
- Konuşmacıya doğru eğilin
- Rahatlayın

Ne söylendiğini dinleyin

- Sadece “gerçekler” için değil ana tema için dinleyin
- Zihninizi açın
- Daha önce düşünün
- Araştırın ve değerlendirin
- Sözünü kesmeyin

Nasıl söylendiğini dinleyin...

- Sözsüz işaretleri (örneğin yüz ifadeleri, vücut dili)
- Ses tonu

Dinleme önemli çünkü...

- İnsanlara onların söylediklerine ve tecrübelerine önem verdiğinizi gösterir
- İnsanları özgürce ve dürüstçe konuşması için cesaretlendirir
- İnsanların anlaştıkları ve anlaşmadıkları alanları belirlemelerine ve bu anlaşmazlıklara karşı çözümler düşünmenize yardım eder.
-

Çalışmıyor

Amaç : Bu proje faaliyeti kadınlara karşı yapılan ayrımcılığa dikkat çekmeyi ve karşı çıkmaları için onları teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Nasıl yapmalı :

- Grup üyelerine “Çalışmıyor” adlı metni ya okuyun ya da okumalarını söyleyin

Çalışmıyor

Doktor “Çok çocuğunuz var mı? “ diye sordu.

“16 tane doğdu ama sadece 9’ı hayatta.” diye cevap verdi kocası.

“Karınız çalışıyor mu?”

“Hayır, evde oturuyor.”

“Anlıyorum. Gününü nasıl geçiriyor?”

“Eh, sabahları saat 4’te kalkar, su ve odun getirir, ateşi yakar ve sabah kahvaltısını hazırlar. Sonra nehre gider ve çamaşır yıkar. Bundan sonra mısır unu ve ihtiyacımız olan şeyleri almak için şehre gider. Sonra öğle yemeğini hazırlar.”

“Öğlenleri eve mi geliyorsun?”

“Hayır, hayır. Yemeğimi evden 3 kilometre uzaktaki tarlaya getirir.”

“Peki, ondan sonra?”

“Tavuk ve domuzlara bakar. Ve tabii ki gün boyunca çocuklara bakar. Eve geldiğimde hazır olması için sonra akşam yemeğini hazırlar.”

“Akşam yemeğinden sonra yatar mı?”

“Hayır, ben yatarım. Saat 9’a kadar yapacak işleri vardır.”

“Fakat karınızın çalışmadığını söylüyorsunuz.”

“Hayır. Size söyledim. Evde oturur.”

- Tüm grupla birlikte bir eşin yaptığı işleri listeleyin.
- Şimdi neden kocası karısının çalışmadığını düşünüyor ile ilgili nedenleri beyin fırtınası ile bulun. Katılımcıları kocanın neden böyle düşündüğü ile ilgili mümkün olduğu kadar çok neden bulmaları için teşvik edin. Örneğin, çünkü kadına para ödenmiyordur veya erkek kendi işinin daha zor olduğunu düşünüyordur. Beyin fırtınasına öneriler için ikinci bölüme bakın. Bu bölümde yaklaşık 5 dakika harcayın.
- Şimdi kadının sorumluluklarının neden iş başında olduğunu gösteren nedenleri beyin fırtınası ile bulun. Örneğin, daha uzun iş günü. Bu bölümde yaklaşık 5 dakika harcayın.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 1 ve 2. Maddelerini veya özetini açıklayın, özellikle cinsiyet eşitlikten bahsedin. Bu maddelerin tümünü ya da basitleştirilmiş versiyonunu okuyun.
- Gruba ikişer kişilik gruplara ayrılmasını söyleyin. Her çift evlerinin içinde çevresinde yapılması gerekli tüm işlerin listesini yapmalı.
- 5 dakika sonra, grupların çevresinde dolaşarak her çiftten listelerinden bir tane madde söylemelerini isteyin, bu işlem başka fikir kalmayana kadar sürsün. Tüm fikirleri duvara yazın.
- 4-5 kişilik gruplar yapın. Her gruba ev işi hakkında kendi anketlerini hazırlamalarını söyleyin. Anketin amacı kendi çevrelerindeki ev işleri hakkında bilgi toplamak. Anket öyle hazırlanmalı ki görüşme yapılan kişilerden konu hakkında o kadar çok bilgi alınabilsin. Aşağıdaki sorular gibi soruları kullanabilirler :

- Evinizde yemekleri kim yapar?

- Evinizde erkekler ve çocuklar yardım ederler mi?
- Ev işi ne kadar sürer?
- Kadınların bunun yanında yapacakları başka işleri var mı?
- Her anket muhtemelen değişik olacaktır. Alternatif olarak grup tek bir anket yapmak için birlikte çalışabilir.
- Katılımcıların anketi kullanarak toplumdaki ev işi hakkında araştırma yapabilmeleri için bir hafta verin. Hem erkeklere hem de kadınlara sormaları için onları uyarın.
- Araştırma yapıldıktan sonra geri raporlama oturumu yapın. Her grup üyesi araştırma sırasında bulduğu bir tek şeyle katkıda bulunmaya izinlidir.
- Geri raporlama sırasında veya ondan sonra katılımcıların sonuçları analiz etmesi için aşağıdaki sorulardan yararlanın.

Sorular :

- Şaşırtıcı bir şey buldunuz mu?
- Bulduğunuz şeyler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bulduğunuz şeyler sizin kadınların yaptığı işler hakkındaki fikirlerinizi değiştirdi mi?
- Sadece erkeklerin yapabileceği herhangi bir iş buldunuz mu?
- Sadece kadınların yapabileceği herhangi bir iş buldunuz mu?
- Genç erkekler kadınların yaptığı tüm işleri yapmaktan hoşlanırlar mı? neden / neden değil?
- Kadınların bütün bu işleri yapmaları doğru mu?
- Okullarda, iş yerlerimizde, evlerimizde ve daha büyük oranda toplumda birbirimize daha eşit davranmak için ne yapabiliriz? Hangi işler kadınlar veya erkekler tarafından yapılır? Hangi işler birlikte yapılır?
- Son yıllarda ülkenizde kadın ve erkeklerin rolleri değişti mi? Tartışın.
- Bu değişimi hangi nedene bağlayabiliriz?
- Gelecekte ne gibi değişiklikler yapılmalı? Bu değişiklikler nasıl meydana getirilir?
- Bu değişiklikleri yapmak için ne gibi rol üstlenirsiniz?

SON OLARAK...

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

- Etkinlikler uygulanmadan önce mutlaka planlama yapılmalıdır.
- Etkinlikleri her branş öğretmeni aynı anda uygulamaya kalkarsa, öğrencilerde etik değerlerle ilgili duyarsızlaşma yaşanır.