



**TEMEL DEĞERLERİN FARKLI KUŞAK
SPORCULARDAKİ DEĞİŞİMİ**

Hazırlayan: Gökhan BUZKAN

1. Danışmanı: Prof.Dr. Gökhan ÇALIŞKAN

2. Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHİN

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

İĞDIR-2022

Her Hakkı Saklıdır

**T.C.
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEMEL DEĞERLERİN FARKLI KUŞAK
SPORCULARDAKİ DEĞİŞİMİ**

**Hazırlayan
Gökhan BUZKAN**

1. Danışman: Prof. Dr. Gökhan ÇALIŞKAN

2. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHİN

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

IĞDIR-2022

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Gökhan BUZKAN



ÖZET

TEMEL DEĞERLERİN FARKLI KUŞAK SPORCULARDAKİ DEĞİŞİMİ

BUZKAN, Gökhan

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

1. Danışman: Prof. Dr. Gökhan ÇALIŞKAN

2. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞAHİN

Haziran 2022, 106 Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, Iğdır, Erzurum, Kars, Ağrı ve Ardahan serhat illerinde faal olarak spor yapan sporcuların Schwratz'ın temel değer tiplerine göre X, Y ve Z kuşaklarına ve demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, genel olarak değer, değerler, değerlerle ilgili kavramlar ve değer yaklaşımı sınıflandırmaları hakkında bilgi verilerek Schwarz'ın Değer Teorisi ve Değer Yönelimleri ve alt boyutları hakkında açıklamalara yer verilmiştir. İkinci bölümde kuşak kavramı, kuşak sınıflandırmaları, değerler ve eğitim hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Üçüncü bölümde, online anket yöntemi ile toplanan verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, faktör ve güvenilirlik analizi, t testi, varyans (ANOVA) analizi yöntemleri kullanılmış, elde edilen veriler araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma analizleri sonucunda bu çalışmaya katılan sporcuların Schwarz'ın temel değerler yönünden en çok algıladıkları değer "geleneksellik" iken en az algılanan değer "güç" alt temel değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca hazcılık ve uyarılım boyutunda X kuşağı, iyilikseverlik boyutunda Z kuşağı ve güç boyutunda ise Y kuşağının temel değer algıları istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel Değerler, X Kuşağı, Y Kuşağı, Z Kuşağı

ABSTRACT

CHANGE OF BASIC VALUES IN DIFFERENT GENERATIONS OF ATHLETES

BUZKAN, Gökhan

Master's Thesis

Department of Physical Education and Sports Sciences

1. Advisor: Prof. Dr. Gökhan ÇALIŞKAN

2. Advisor: Assit Prof. Dr. Murat ŞAHİN

June 2022, 106 Pages

The main purpose of this study is to investigate whether the athletes who actively do sports in Iğdır, Erzurum, Kars, Ağrı and Ardahan serhat provinces differ according to Schwratz's basic value types, X, Y and Z generations and demographic variables. The study consists of three parts. In the first chapter, information about value, values, concepts related to values and value approach classifications is given and explanations about Schwarz's Value Theory and Value Orientations and its sub-dimensions are given. In the second part, explanations were made about the concept of generation, generation classifications, values and education. In the third part, percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation, factor and reliability analysis, t test, variance (ANOVA) analysis methods were used in the analysis of the data collected by the online survey method, and the obtained data were interpreted in line with the purpose of the research. As a result of the research analysis, it was concluded that while the most perceived value of Schwratz's basic values of the athletes participating in this study was "traditional", the least perceived value was "power" sub-basic value. In the study, it was also determined that the basic value perceptions of the X generation in the dimension of hedonism and arousal, the Z generation in the benevolence dimension and the Y generation in the power dimension were statistically significant.

Keywords: Basic Values, X Generation, Y Generation, Z Generation

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen çalışmamı yönlendiren tez danışmanım Prof. Dr. Gökhan ÇALIŞKAN'a, çalışmamı sürdürebilmem konusunda gerekli desteği sağlayan yardımcı danışmanım Dr. Öğr. Üye. Murat ŞAHİN'e çalışmamı dikkatle dinleyen, inceleyen ve değerli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üye. Turhan MOÇ'a teşekkür ederim. Hayatımın adeta bir parçası olan ve her an desteğini yanımda hissettiğim sevgili eşime çok teşekkür ederim.

Gökhan BUZKAN
IĞDIR/2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Teorik Çerçeve	5
1.1.1. Genel Olarak Değer ve Değerler Kavramı	5
1.1.2. Değerlerle Bağlantılı Kavramlar.....	7
1.1.2.1. İnanç Değer İlişkisi	7
1.1.2.2. Kültür ve Değer İlişkisi.....	7
1.1.2.3. Tutum Değer İlişkisi	9
1.1.2.4. Norm Değer İlişkisi.....	9
1.1.2.5. İhtiyaç Değer İlişkisi.....	10
1.2. Değer Yaklaşımları Çerçevesinde Değer Sınıflandırılması	10
1.2.1. Schwarz'ın Değer Teorisi ve Değer Yönelimleri Ölçeği	11
1.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması	13
1.2.3. Spranger Değer Sınıflandırması.	13
1.2.4. Nelson Değer Sınıflaması	15
1.2.5. Dijital Çağda Bazı Değişken Değerler	16
1.3. Beceriler	16
1.4. Kişisel özellikler.....	18
1.5. Teknoloji kullanım tercihleri.....	18
1.6. Öğrenen özellikleri	19
2. KAYNAK ÖZETLERİ	21
2.1. Kuşak Kavramı.....	21

2.1.1. Kuşaksal KHORT Teorisi.....	21
2.1.2. Kuşakların Sınıflandırılması.....	22
2.1.2.1 Sessiz kuşak (1925-1946)	22
2.1.2.2 Bebek patlaması kuşağı (1947-1964).....	23
2.1.2.3. X Kuşağı (1965-1980)	23
2.1.2.4. Y Kuşağı (1981- 1995)	24
2.1.2.5. Z kuşağı (1995- 2010).....	25
2.2. Değerler ve Eğitim	26
2.2.1. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	27
2.2.1.1 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	27
2.2.1.2. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı	28
2.2.1.3. Değerleri belirginleştirme/açıklama yaklaşımı	30
2.2.1.4. Değer analizi yaklaşımı.....	31
2.2.1.5. Ahlaki sorgulama (ahlaki muhakeme) Yöntemleri ve Adil Topluluk Okulları	32
2.2.1.6. Karakter eğitimi	34
2.2.1.7. Değerlerin gizli öğretimi yaklaşımı (örtük program).....	35
2.2.2. Değer Yönelimleri ile ilgili Yapılan Araştırmalar	35
3. METERYAL ve METOD	41
3.1. Araştırmanın Amacı, Modeli ve Hipotezleri.....	41
3.2. Araştırmanın Etik İzinleri.....	43
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	43
3.4. Anket Formunun Niteliği	43
4. BULGULAR ve TARTIŞMA	45
4.1. Analiz Bulguları	45
4.1.1. Demografik Bulgular	45
4.1.2. Normallik Testi	46
4.1.3. Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi.....	47
4.1.4. Ölçeğe Ait Güvenirlilik Analizi.....	49
4.1.5. Demografik Değişkenlere İlişkin Fark Bulguları	51
4.1.5.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Fark Bulguları	51

4.1.5.2. Medeni Duruma Göre Fark Bulguları.....	52
4.1.5.3. Yaş Değişkeni Açısından Fark Bulguları	53
4.1.5.4. Spor Branşına Göre Fark Analizi.....	57
4.1.5.5. Kuşak Değişkenine Göre Fark Analizi	58
4.1.5.6. Farklılık Analizlerini Genel Sonuçları.....	61
4.2. Tartışma.....	62
5. SONUÇ	65
5.1. Öneriler.....	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	84
ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR DİZİNİ

KMO	Küresellik Analizi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı
PDA	Portre Değerler Anketi
SDA	Schwartz Değer Anketi
TDK	Türk Dil Kurumu
vd	Ve Diğerleri



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
-------------------------------------	----



TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.1. Ana Grup Değerler, Temel Değer Tipleri, Açıklamalar ve Alt Değerler	12
Tablo 1.2. Rokeach'ın Değer Sınıflaması	13
Tablo 1.3. Spranger'ın Değer Sınıflaması	14
Tablo 1.4. Nelson Değer Sınıflandırılması	15
Tablo 4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular	45
Tablo 4.2. Normallik Testi Sonuçları	47
Tablo 4.3. Ölçeğe İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi	48
Tablo 4.4. Portre Değerler Anketi Ölçeğine Ait Varyans Analiz Değerleri	49
Tablo 4.5. Temel Değer Tipleri Ölçeğine Ait Güvenirlilik Düzeyleri	50
Tablo 4.6. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi	52
Tablo 4.7. Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi	53
Tablo 4.8. Yaşa Göre Fark Analizi	54
Tablo 4.9. Yaş Durumuna Göre Tukey Testi	56
Tablo 4.10. Spor Branşına Göre Fark Analizi	58
Tablo 4.11. Kuşak Değişkenine Göre Fark Analizi	59
Tablo 4.12. Kuşak Değişkenine Göre Tukey Testi	61
Tablo 4.13. Demografik Özellikler ile Araştırma Değişkeni Arasındaki Fark Analizi Sonuçları	62

1. GİRİŞ

Ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı gelişmeler, kişilerarası ilişkilere ve sosyal davranışa bağlı birçok yeni kavramın, değerlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu değişim sürecinde yeni fikirlerin, yeni değerlerin ve yeni davranışların ortaya çıkması; sosyal yaşam ve eğitim alanlarında birçok çatışmaların yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu çatışmalar sonucunda insani değerlerimizde yitlilik ve azalma, aile yapıları ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde zedelenme, her geçen gün yeni örnekleriyle önemli bir konu haline gelmiş durumdadır. Öğrencilerin sosyal hayattan okula, aile ilişkilerini geliştirmek ve sahip olunan toplumsal değerlerin varlığını sürdürmek için bu süreci anlamak eğitim camiasının sorumluluğunda olduğunu ifade edebiliriz. Toplumun yapı taşı olan aile, ilk değer aktarımının başladığı yerdir. Öte yandan değerler eğitiminde ailenin, okul dışında toplumun da büyük etkisi vardır. İnsanlar dış dünyayla ilk temaslarına aileleri aracılığıyla başlamaktadırlar. Bu dış dünyayı öğrenme sürecinde aileler, her zaman çocuklarına toplum ve aile ruhu içinde yaşama alışmaları için bir şeyler öğretmektedirler. Daha sonra birey aileden çıkıp toplumla tanışır ve toplum bu süreçte bireylere etkin bir şekilde değerler aktarmaktadır. Bu sürecin ardından okula giden çocuklar için değerler eğitimi ile farklı yeni bir dönem başlar. Eğitimin, ailenin ve toplumun değer aktarımı bugüne kadar dolaylı veya doğrudan plansız iken, bundan böyle değerler eğitimi süreciyle birlikte eğitimciler tarafından planlı bir şekilde yapılmaya çalışılmaktadır. Küreselleşme sürecinin bir yansıması olarak gözlemlenen toplumsal değer bozulması, toplumun tüm katmanlarında olduğu gibi okullarda da gözlemlenmektedir. Bu anlamda toplumsal ve insani değerlerin yeniden inşası büyük önem taşımaktadır. Birlik, sorumluluk, sevgi, saygı, adalet, demokrasi, özgürlük ve dürüstlük, ahlaki ve etik değerler gibi değerleri hayatın her alanında yaratmak ve yaşatmak, daha hümanist bir toplumsal yapının ve yaşamın bir gerekliliğidir. Okullardaki eğitim plan programlar, tüm bu ihtiyaç ve gereksinimleri karşılamak için yeterli olmayabilir.

Eğitim politika yapımcılarının değerler eğitimi ve öğretimi konusunda öğrencilerin değerleri edinmede kullandıkları yöntemleri yeniden yapılandırarak etkin bir şekilde uygulanabilirlik sağlamanın değer aktarımını olumlu yönde etkileyeceği

düşünülmektedir. Çünkü değerler eğitiminde kullanılan yöntemler, öğrencilerin edindiği değerlerin yaşatılmasını amaçlamalıdır.

Hızla gelişen dijitalleşme ve teknoloji ile meydana gelen baş döndürücü hızlı değişim ortamında eğitim politika ve programlarının, değerleri yeni kuşaklara aktarma konusundaki etkinliği araştırmacılar tarafından son zamanlarda sorgulanır hale gelmiş durumdadır (Morsümbül,2014; Binay,2020). Claude Bernand 1989 yılında yaptığı çalışmada hızlı değişimin bir toplumda, ortak değerlerin toplumun tümü tarafından içselleştirilmesini olumsuz etkilediğini, bu durumun da bireylerin topluma uyumunu zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Değerlerin süreç içerisinde değişime ve gelişime açık bir yapısı bulunmaktadır. İnsanların zaman içinde etkileşimde bulunarak, ortaya çıkan yeni ihtiyaçları doğrultusunda değer önceliklerinin neler olduğu ve zamanla değer farklılaşmasının gerçekleşebildiği gözlenmektedir (Schwartz and Bilsky, 1987, Akt; Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

İnsanlar bugün tarihin herhangi bir zamanında olmadığı kadar, daha fazla bilgiye ulaşabilmekte ve ihtiyaç duymaktadır. Dünyanın her bir köşesinden gelen bu bilgiler zihnimize yerleşerek bireyin dış dünya ile psikolojik ve ahlaki etkileşimini arttırmaktadır. Bilginin bu kadar hızlı yayılması, kişisel ve toplumsal taleplerin artmasına neden olmaktadır. Özellikle teknolojinin gelişmesi insana, insani değerlerin yeniden hatırlatılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ülkeler, değerler eğitimini politik gündemlerine dahil etmişlerdir (Veugelers ve Kat, 2003). Garry Kasparov 2017 yılında OECD`nin açılış oturumunda yaptığı konuşmasında; insanın ahlaki niteliklerini aktarma gereğini vurgulayarak, daha iyi insanlar oluşturmak daha akıllı robotlar yapmaktan daha önemli hale gelirken, aslında değerler eğitimine olan ihtiyacın arttığını vurgulamıştır (OECD-forumu, 2017). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, değerlerin son yıllarda bu kadar önemle üzerinde durulmasının nedenlerinden biri de değerlere olan ihtiyacın giderek artmasından kaynaklandığını ifade edebiliriz. İlgili araştırmalardan değerler eğitimi müfredatına olan ihtiyaç vurgulanmakta ve ön plana çıkmaktadır (Yeşilyurt ve Kurt, 2012). Değerler eğitimine duyulan ihtiyaç, araştırmacıların sürekli ilgilendiği konu olmakla birlikte ancak resmi olarak tanımlanmış değerler eğitimi programı bulunmadığı görülmektedir (Cevherli, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018).

Temel değerlerin, belirlenmiş programlar ve planlı eğitim faaliyetleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılması; gelecekte de bireylere değerler aktarılması ve onların donanımlı yetişmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Deveci Ay, 2009). Ravinder (2006), okullarda bir değerler eğitimi programının etkin bir şekilde yürütülmesi gerektiğini, aksi takdirde öğrencilerin kişilik gelişimine katkı sağlanamayacağını veya bu durumdan kişiliklerinin olumsuz etkileneceğini belirtmektedir. Değerler eğitimi yoluyla öğrencilerin daha fazla akademik başarıya ulaşabileceği savunulmaktadır (Lovat vd., 2011). Son yıllarda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç nedeniyle dünyada ve Türkiye'de değerlerin kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmış ve bu gereklilik uygulamalı değerler eğitiminin eksikliğini gündeme getirmiştir (Etherington, 2013). Değerlerin uygulamalı olarak öğretilmesi için tanımlanmış bir prosedür gereklidir. Değerler eğitimi; ilköğretimde sevgi, sorumluluk ve saygı gibi değerlerin kazandırılması için örtük program kapsamında hayat bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler dersi öğretim programı aracılığıyla eğitimi yapıldığı görülmektedir (Cevherli, 2014). Kimlik geliştirmek için gerekli görülen değerlerin programda örtük olarak değil doğrudan verilmesinin daha faydalı olduğu düşünülmektedir (Çiçekliyurt ve Demir, 2015). Eğitim kaynakları ve programları aracılığıyla istenilen değerlerin kazandırılabilmesine inanılmaktadır. Araştırmacılar, eğitim programlarında planlanan etkinlikler aracılığıyla değer öğretme etkililiğini savunmaktadırlar (Deveci ve Selanik Ay, 2009).

“Öğrencilerin, toplumun sosyal yapısına uyumunda aileden sonra gelen etkili kurum okullardır. Toplumun değerleri, vazgeçilmezleri, temel normları öncelikle ailede öğretilirken değerler, normlar aileyi takiben okulda öğretilir. Bu nedenle okuldaki ders planları ve programları, değerleri ve normları aktarabilecek bir mahiyet arz etmelidir. Okulda işlenen dersler değerleri, normları aktarmada yetersiz kalırsa o okuldan yetişecek neslin topluma uyumu söz konusu olamaz. Yukarıda sözü edilen türden sosyal muhitte yetişen öğrencilerin karakterinde, o toplumun değerleriyle normlarında bazı sapmalara neden olarak toplumsal çatışmaların yaşanmasına neden olabilir” (Doğan, 2000).

Değerler eğitimi, öğretim sürecinin temel bileşenlerinin başında gelmektedir (Schuitema vd., 2008). Değerler hem öğretilen hem de öğrenilebilir olgulardır (Gömleksiz ve Kılınç, 2015; Aydın, 2010) ve böyle kabul edildiği için, okullar ortak

veya genel değerleri öğretebilir hatta değerleri öğretmek temel görevlerindedir (Parker, 2008/2018).

Günümüzde okul eğitimi, insan karakterini yüceltecek değerlerle yeterince önem vermemektedir. Daha çok bilgi depolama ve aktarma işlevi ile kendisini sınırlandırmıştır. Bilgi ve yaşam araçlarının çoğalmasına rağmen değerler alanının daralması ya da zayıflaması anomi¹, yabancılaşma, yaşamdan haz alamama, köksüzlük, değer patolojisi, varoluş bunalımı, manevi açlık, amaçsızlık gibi bireysel ve toplumsal birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Hökelekli, 2006). Bu nedenlerden dolayı ahlak ve değerler eğitimi açık bir ihtiyaç olarak değerlendirilebilir.

Şahin (2005), değer bilincinin ancak somut ilişkilerle içerik kazanacağını savunmaktadır. Değerler yaşayarak öğrenilen olgulardır. Bu nedenle sadece bilişsel süreçlere hitap eden bir eğitimle değerleri öğretmemizin mümkün olmayacağı söylenebilir. Değer kazanımının gerçekleşmesi için yaşamdan uygulamalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Dökmen, 2002). Birçok alan yazarı ve sosyal incelemeçi tarafından değerlerle ilgili çalışmalar, araştırmalar yapılmışken X,Y ve Z kuşakları arasında değer farklılıklarının sporcu popülasyonuna yönelik bir çalışmanın ülkemizde henüz yapılmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, hızla değişen dünyada teknolojik gelişmelerle beraber farklı kuşaktaki sporcuların (X,Y,Z) değer yönelimlerinin ne olduğu, değerler konusundaki benzerlik ve farklılıklarını Shalom H. Schwartz'ın güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere toplam on (10) boyuttan oluşan portre değer tiplerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Elde edilen bulgularla; X ,Y ve Z kuşak sporcularının değer ve değer yönelimleri arasındaki değişime etki eden değişkenlerin dijital çağın getirdiği yeniliklere dikkat çekilmesi planlanmaktadır. Bu çalışmanın, politika veya formal eğitim programlarının değer aktarımındaki azlığına ışık tutacağı, değerler eğitiminin önemini vurgulayacak etkinliklerin çeşitliliğini artıracığı düşünülmektedir. Böylece yaşantısal bir değer aktarımının eksik olması gibi gerekçelerin azaltılmasına yönelik bir çalışma yapılması, alandaki boşluğu doldurması açısından önem taşıdığını ifade edebiliriz.

¹ Anomi: Bir toplumda var olan kuralların etkisiz hâle gelmesi, çöküntü, çatışma ya da karışıklığın meydana gelmesi durumudur (Marshall, 2005).

Tezin birinci bölümünde literatür taramaları ile birlikte genel olarak “değer” kavramı bunun yanında değerlerle bağlantılı kavramlar olan inanç -değer, kültür-değer, tutum-değer, norm- değer ve davranış -değer ilişkileri ele alınmıştır. Ayrıca değer yaklaşımları çerçevesinde değer sınıflamalarına değinilerek dijital çağda bazı değişken özellikler anlatılmaktadır. Tezin ikinci bölümünde “kuşak” kavramı ve teorisine, kuşak sınıflandırmalarına ayrıca eğitim ve değerler konusuna değinilmiş olup eğitimde değer kazandırma metotları kuramsal olarak ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeline, katılımcı gruba ve veri toplama sürecine yer verilmiştir. Tezin dördüncü bölümünde araştırmaya dair toplanan verilerin analizlerinin bulgularına ve bu bulgular ışığında tezin beşinci bölümünde tartışma ve yorum kısımlarına yer verilmiştir. Tezin son bölümünde araştırma sonuçlarının özetine ve ileriki dönemlerde yapılması muhtemel çalışmalar için tavsiyelere yer verilmiştir.

1.1. Teorik Çerçeve

1.1.1. Genel Olarak Değer ve Değerler Kavramı

Değer ve değerler, insanların hayatındaki yol gösterici işaretler gibidir. Birçok zorluk ve ikilem durumlarında herkese yaşamın her alanında nasıl davranış oluşturması gerektiğine yönelik rehberlik ederler. Nesilden nesile aktarılan değerler ne kadar sağlam ve güçlü olursa, hedefe ulaşmak da o kadar kolay olacaktır. Değerler eğitime ilgi birçok ülkede giderek artmaktadır. Bu şartlar altında okullara öğrencilere neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretilmesinde sorumluluklar düşmektedir. Değerleri sadece anlamsal olarak öğretmek yeterli değildir. Çocuk, ahlaki davranışların nedenlerini günlük yaşamında karşılaştığı ahlaki çatışmalarda ancak anlamlandırabilir. Çatışmayı anlamlandırmak, çözmek için gerekli becerileri edinme ihtiyacı sürekli değişmekte ve artmaktadır. Bu nedenden dolayı okulların, değerleri anlamsal olarak sunmak gibi görevinin yanında yaşantısal olarakta sunmak gibi görevleri bulunmaktadır.

Değer: Değer kavramı, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut bir ölçüdür, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet şeklinde de tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Bu durumda "değer" ile "değerler" arasında ayırım yapmak gerekir. Kuchuradi (1971), değerleri var olma olasılığı olarak tanımlar ve değerlerin insan faaliyetinin ürünleri olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle değerler; bireyin kültürel özelliklerini (Gezon and Kottak, 2016) bütünleşik, kalıplaşmış, düzenli sistemler olarak

kabul etmesidir. Ayrıca Schwartz (1994) değeri, insanları yapacakları eylemlerini harekete geçirirken yol gösteren, düşünce ve davranış unsurları olarak tanımlamaktadır.

Değerler: Birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olan (Aydın, 2012) ve sosyal incelemeciler tarafından kişiliğinin unsurlarını oluşturduğu bilinen (Thomas, 2000) geleneksel, görenekssel ve evrensel düşüncelere dayanan çekirdek yapı olarak tanımlanmaktadır (Evans, 2005). Bu tür çekirdek yapılar; aile, eğitim, siyasi ve dini kurumlar gibi sosyal kurumların işlev ve amaçları tarafından belirlendiğinden (Schwartz, 1999), sosyal yapı ve alt birim özelliklerini yansıtan toplumsal kültürü anlamlandıran normlar olarak isimlendirilmektedir (Ersoy, 2006). Bu bakımdan toplumsal düzenin sağlanmasında değerler önemli bir rol oynamaktadır.

Değerler, bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel unsurlarına (Demirel, 2010) ve insan davranışlarına yön veren ve insanlara rehberlik eden inanç ve kurallardır (Hökelekli,2011). Değer eğitimi, genellikle belirli değerlerin kazandırılmasıdır; bundan dolayı eğitimi önemli bir araç olarak görmektedir; öğrencilerin bütünsel ve evrensel değerlere ilişkin dikkatini çekmek için yapılan araştırmalar şeklinde çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Bacanlı, 2011).

Farklı bir bakış açısından değerler bir kişinin insanları, niyetlerini veya eylemlerini değerlendirdiği kriterler olarak görülür ve karar vermede referans noktası olarak hizmet etmektedir. Bu açıdan değer, değer yargılarında bulunduğumuz kriterleri ve bunların dayandığı ilkeleri ifade etmektedir (Güngör, 1998; Halstead, 2005). Başkalarına yardım edeni "iyi insan" olarak tanımlamak, iyiliği bir değer olarak kabul etmek ve iyilik yapanlara bu değerle değer vermektir. Bu durumda iyilik yapmanın kendisi özünde bir değerdir ve onu insanları tanımlamak için kullanmak bir değer yargısıdır (Uysal, 2008). Öte yandan Veugelers and Vedder (2003) değerleri, neyin iyi neyin kötü olduğuna dayanan temel inançlar olarak görmekte ve değerleri, insanların çevreleriyle kurdukları kişi ötesi ilişkileri aşağı yukarı açıklayan inançlar olarak değerlendirmektedir. Sosyolojik açıdan değer, genellikle bireyler ve gruplar tarafından faydalı olan, arzulanan ve beğenilen olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2011).

Bu tanımlara ek olarak literatürde farklı tanımlara da rastlamak mümkündür. Ancak insanın eylem, tutum ve davranışlarının arkasında tek bir değer değil, bir değerler bütünü vardır ve eylemler birbiriyle ilişkili değerlerin ortak sonucudur (Aydın, 2011). Aydın`a (2011) göre değerler, bireysel ve toplumsal yaşamda genellikle yargılar,

normlar, kurumlar ve eylemler biçiminde somutlaşmaktadır. Değerler bir eylemler dizisidir. Değerler yargılara, yargılar normlara, normlar sistemlere ve sistemler de eylemlere dönüşür. Bu şekilde, değer eylemleşerek gerçekleşir.

1.1.2. Değerlerle Bağlantılı Kavramlar

1.1.2.1. İnanç Değer İlişkisi

Değerler iki kaynağa dayanmaktadır: sosyal ve süpersosyal. Genel pozitif sosyolojik yaklaşımı takiben çeşitli ekonomik, sosyal ve politik insan fenomenleri gibi değerlerin sosyal kökleri vardır. Değerler, duruma göre kısa veya uzun süreli bir etkileşim sürecinin sonunda insan etkileşiminde toplumsal ürünler olarak ortaya çıkar. Ancak geçmişten günümüze toplumun tüm değerleri (hatta normları) sadece bir toplum veya grup içindeki etkileşimlerin ürünü değildir. İkinci değer kümesinin kaynağı, sosyal olarak içsel değil, süpersosyal aşkınlıktır. Aşkın değerler² genellikle insan davranışı için içsel değerlerden daha etkilidir. Aşkın değerlerin vicdani yaptırımını aşıldığı için daha az ihlal edilirler. Aşkın (ilahi) ilksel değerler daha kalıcı bir kesinliği vardır. Toplumsal aşkınlıktan söz edilse bile gerçek aşkınlık dine aittir. İnsanlar inançları ile ilişkili toplumsal değerleri daha fazla benimsemekte ve içselleştirebilmektedir (M. Aydın, 2011).

Koca (2018)'ya göre dine değil sadece akla dayalı ahlaki ilkelerin çoğu toplumu motive edemezler. Din, genellikle sosyal ve kişisel değer kimliklerinin oluşturulmasında önemli bir faktördür. Bacanlı'ya göre (2017) din, değerlerin kaynağı değil temelidir. Teoride değerler iki yönü vardır: bilmek ve inanmak. İnanç eksenini, değerleri dine bağlar. Ancak din ve değerler arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu söylenebilir. Değerler dinin yapısını oluştururken din, değerlerin ortaya çıkmasında, yaşatılmasında ve insan yaşamının yönlendirilmesinde etkilidir (Aydın, 2003).

Değerlerin teoride kalmadığı, gerçek hayata dönüştüğü gerçeği, özellikle İslam dini düşünüldüğünde, insanların kıyamet günü sorumlu tutulacakları ve eylemlerine göre mükâfat veya cezaya çarptırılacağı inancında açıkça görülmektedir (Koca, 2018).

1.1.2.2. Kültür ve Değer İlişkisi

Schwartz (1999, 2011), değerlerin evrensel bir psikolojik yapıya sahip olduğunu savunmakta ve bu hipotezini dünya çapında 49 ülke ile yaptığı çalışmalarla

² Aşkın Değerler: Aşkın değerler; bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminden doğan kişilerarası değerlerdir ve bilgiden çok inanma üzerine kuruludurlar (Kara, 2018)

desteklemektedir. Bu çalışmalarının sonuçlarına göre; kültür, bireyin yaşadığı çevrenin bir yönüdür ve psikolojik bir değişkendir. Kültürdeki normatif değerler, bir toplumun ortak inançları, uygulamaları, sembolleri, belirli normları ve kişisel değerleri bağlamında anlam kazanmayı vurgulamaktadır ve bunların hepsi altta yatan kültürün tezahürleridir. Kültürel değer odağı, bu ifadeleri şekillendirmeye yardımcı olur ve onlara bir derece tutarlılık kazandırmaktadır. Aslında kültürün kendisi, yalnızca tezahürleriyle ölçülebilen gizli bir değişkendir. Bu bağlamda kültürel farklılıklar; (1) muhafazakarlığa karşı özerklik, (2) hiyerarşiye karşı eşitlik, (3) üstün olmaya (baskın) karşı uyum olarak ifade edilmeli ve değerler bu bağlamda kategorize edilmelidir.

Kültür kavramı ele alındığında kültürün birçok tanımlaması yapılabilir. Araştırmacı Kroeber ve Kluckhohn (1952), 164 kültür kavramından bahsetmektedirler. Ayrıca kaynaklarda üzerinde yoğunlaşılın Tylor'un (1871) "Primitive Culture" isimli kitabında değindiği tanımlamada "kültür, toplumun üyesi birey tarafından elde edilen hukuk, inanç, sanat, ahlak, gelenek, görenek, bilgi ve diğer yetenek ve alışkanlıklarını içeren çok yönlü bir olgudur" şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanımlamada kültürün belirli bir toplumsal gurup içindeki insanların algılaması, düşünmesi, akıl yürütmesi harekete geçmesi ve etkileşimde bulunması için bilişsel yönergeler sağlayan ortak inanç, değer, tutum ve mantıksal süreçleri içerdiği anlaşılmaktadır. Yani kültür, yapılması gerekeni kesin olarak söylemekten ziyade yapılacak olan doğru şeylere ışık tutmaktadır. Bu yönüyle kültür, durağan olmayıp zaman içinde gelişmektedir. Bu anlamda kültürel değişim hem bireysel hem de toplumsal düzeydeki değerlerin önceliklerinin değişmesini içeren sürekli bir evrimsel süreçtir (Egri ve Ralston,2004).

Değerlerin kültürel bilgi olduğu ve kültürün öğeleri üzerine kurulduğu ise ayrıca tartışma konusudur. Toplumdaki bireylerin değerleri kabul edip içselleştirmesine paralel olarak değerler ya sonraki kuşağa aktarılmakta ya da zamanla kaybolmaktadır. Böylece, her kültürün bir toplumsal bütünleşmeye sebep olduğu ve bu toplumsal bütünleşmenin sürekliliğinin de değerleri belirlediği yorumu yapılmaktadır. Bu noktada kültür; paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünü olup değer, kültürden bağımsız olarak düşünülememekte, aksine değerlere kültürün kaynaklık ettiğine inanılmaktadır (Yazıcı, 2014)

1.1.2.3. Tutum Değer İlişkisi

Değerlerle ilgili olarak tartışılan bir diğer kavram ise tutumdur. Tutumlar, “bir kişi, olay, davranış veya herhangi bir nesneye yönelik tercih hakkındaki bir dizi inanç” şeklinde ifade edilmektedir (Holfstede, 1998).

Değer ile ilişkilendirildiğinde, çoğu zaman değer, çoklu tutumların toplamı olarak hareket ederek tutumları etkilediği iddia edilmektedir (Güngör, 1998). Aynı zamanda tutum, bir nesnenin ya da durumun iyi ya da kötü, beklenen ya da beklenmeyen olup olmadığının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada tutumların temelini değerler oluşturmaktadır (Schwartz, 2012). Diğer bir deyişle George and Jones (1997), değerler ve tutumlar arasındaki anlam farkını üç boyutta açıklamıştır. İlk olarak, değerlerin ve tutumların zamansal bakış açılarına göre farklılık gösterdiğini öne çıkararak, değerler geleceğe ve ne olması gerektiğine odaklanırken, tutumların geriye dönük olduğunu ve şimdinin değerlendirilmesine odaklandığını savunmuşlardır. İkincisi, değerlerin ve tutumların dinamiklerinde farklılık gösterdiklerini ve nesnelere ve deneyimler arasında değerler sabitken tutumların nesnenin ve durumun bağlamına bağlı olduğunu söylemlerinde dile getirmişlerdir. Son olarak, değerler ve tutumların odak açısından farklılık gösterdiğini hissettiler ve değerler daha geniş bir odaktayken, tutumların daha özel bir odak noktası olduğunu ifade etmişlerdir.

1.1.2.4. Norm Değer İlişkisi

Normlar, insanların belirli bir şekilde davranması gerektiği fikrine başkalarının ne ölçüde katılıp katılmadığının ölçüleridir (Schwartz, 2012). Başka bir deyişle normlar, bireylerin davranış kalıplarını tanımlamaktadır. Bu noktada normların değerlere göre şekillendiği söylenebilir. Çünkü normlar da dahil olmak üzere değerler, daha genel bir çerçevede normların kaynağıdır ve belirli normların kabul edilip edilmediğini etkilemektedirler. Bu bağlamda norm, değer, nerede, nasıl ve ne ölçüde gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koyan yazılı olmayan kuralları bütünüdür denilebilir. Normlar böylece kaynağını değerlerden alır ve belirli davranışları ortaya koyan ve belirli davranışlara belirli ölçüde uyulması gereken toplumsal kuralların bütününe ifade etmektedir (Yazıcı, 2014).

Değerler ve normlar arasındaki en çarpıcı fark, değerlerin normlardan daha genel ve soyut olmasıdır. Bu bağlamda değer kavramı normları da içermektedir. Çünkü değerler temel ilkeleri açıklarken, normlar bu temel ilkelerin belirli durumlarda

uygulanmasını açıklamaktadır. Normlar, belirli durumlarda sergilenen davranışlar olarak tanımlanırken, değerler daha geneldir. Bu nedenle normlar, değerlerin normları olarak da kabul edilebilir ve davranış standartları haline gelebilir (Fichter, 1990).

1.1.2.5. İhtiyaç Değer İlişkisi

İhtiyaçların maddi olmayan (soyut) değerlere dönüştürülmesi, bu ihtiyaçların karşılanması için harekete geçilmesi ve eylemlerde bulunması açısından kritik öneme sahiptir (Lyons, 2003).

Maslow'a (1970) göre, bir kişinin farklı ihtiyaçları onu farklı değerleri öğrenmeye ve bunları davranışa dönüştürmeye yönlendirir.

Schwartz ve Bilsky (1987) de değerlerin biyolojik ihtiyaçlara dayalı sosyal etkileşim ihtiyaçlarının bilişsel temsilleri olduğuna dikkat çekmektedirler. Öte yandan, Rokeach (1973), kişisel değerlerden bahsederken, muhtemelen ihtiyaçlarından bahsettiğini öne sürmektedir. Bu nedenle ihtiyaçlar ve değerler iç içe ve yakından ilişkili kavramlar olarak kabul edilmektedir.

1.2. Değer Yaklaşımları Çerçevesinde Değer Sınıflandırılması

Değer ve değer eğitimi birçok çalışma alanının konusu olduğundan araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Değerlerin sınıflandırılmasında farklı düşünürlerin farklı sınıflandırmalar yaptığı görülmektedir. Bunlar arasında en çok incelenen ve kabul gören araştırmalarda konu olan değer sınıflandırmaları Schwartz, Spranger, Nelson, Rokeach'ın değer sınıflandırmalarıdır. Değerler üzerine çalışma yapan birçok araştırmacı, genel olarak değerleri evrensel ve ulusal olarak çalışma alanı olarak belirlemiş ve incelemişlerdir (Merter ve Şekerci, 2015; Maslovaty, 2003; Yaşar, Kasa ve Gündoğan Bayır, 2015).

Ulusal değerleri sınıflandıracak olursak, vatan, devlet, dil millet, gelenek görenekler, ordu ile milli marş, bayrak ve milli bayramların oluşturduğu ulusal ve simgesel ifadeler şeklindedir. Evrensel değerlerin sınıflamasını yaparsak bunlar arasında hoşgörü barış, eşitlik, sevgi, saygı, insan hakları, bilim, çevreye duyarlı olma gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bu kadar geniş kapsamlı olan değer konusuna çalışmamıza kaynaklık eden ve ana çerçevesini oluşturan Schwarz'ın Değer Teorisi ile başlamak yerinde olacaktır.

1.2.1. Schwarz'ın Değer Teorisi ve Değer Yönelimleri Ölçeği

Shalom H. Schwartz'a göre değerler, insanlar için neyin önemli olduğunun ifadesidir. Her insanın farklı değerlere sahip olabileceğini belirten Schwartz, birileri için önemli olan değerlerin farklı kişiler için önemli olmamasının doğal olduğuna dikkat çekmektedir (Özkul, 2007). Schwartz, Rokeach'ın belirlediği değerler üzerinde bazı değişiklikleri uygun görmüş ve Rokeach'ın belirlediği 18 amaç ve 18 araç değerinin 10 temel değer tipinde sınıflamasını yapmış ve uygulamıştır. Bu değer tiplerinin açıklamalar kısmında verilen değerlerin toplamı ise 57'dir.

Schwartz değerleri “başarı, hazcılık, güç, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik” olmak üzere on farklı grupta ele almaktadır (Küçük, 2016).

Schwartz, 60'tan fazla ülkede içerisinde Türkiye'nin de yer aldığı değer yönelimlerinin içeriği ve yapısal özelliği hakkında ampirik olarak desteklenen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Schwartz, bu çalışması sonucu ortaya çıkan bulguları hem kişisel hem de kültürel yönden incelemektedir.. Bireysel düzeydeki araştırmalarda değerler, insanların yaşamlarına yön veren yönlendirmeler konusu açısından ele alınırken kültürel düzeyde ise amaç, toplum genelinde paylaşılan ve sosyal normlara dayalı soyut fikirler hakkında bilgi üretmektir. İnsanları bireysel düzeyde yönlendiren değerler arasındaki motivasyonel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememe ihtimali Schwartz'ı bu iki ayrımı yapmaya yöneltmektedir (Karaca, 2008). Schwartz “Değer Teorisi” çerçevesinde geliştirdiği “Değer Yönelim Ölçeği”ni başlangıçta 20 ülkede uygulamış ve çeşitli çıkarımlarda bulunmuştur. Sonrasında ülke kapsamını genişleterek 44 ülkede ve bugün 70'den fazla ülkede aşağı yukarı 60.000 kişiye erişim sağlayarak veri toplamıştır. Bu çalışmalarda üretilen anketler her ülkenin öz dillerine çevrilerek uygulanmıştır. Çok geniş çalışma alanına ulaşarak topladığı farklı kültürlerden farklı değer anlayışlarında ortak olan 10 temel değer grubu ve bu grupları oluşturan 56 alt değeri ortaya çıkarmıştır (Akt. Küçükaycan, 2013). Yaptığımız araştırmanın çerçevesini oluşturan 10 (on) temel değer açıklamaları ve içerdikleri alt değerlerle birlikte Tablo 1.1'de gösterilmektedir (Bozdoğan, 2013).

Tablo 1.1. Ana Grup Değerler, Temel Değer Tipleri, Açıklamalar ve Alt Değerler

	DEĞER TİPLERİ	AÇIKLAMA	ALT DEĞERLER
Değişim/Yeniliğe Açıklık	GÜÇ	Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki sosyal görüntüsünü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek, Otorite sahibi olmak
	BAŞARI	Sosyal standartları temel alan kişilerin başarı yöntemi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Kendini Geliştirme (Özgenişletim)	HAZCILIK	Zevk ve duyguların kişisel ödüllendirilmesi	Zevk, hayattan tat almak, Cinsellik, İsteklerine düşkün olmak
	UYARILIM	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
	ÖZYÖNELİM	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak
Kendini Aşma (Özdeşlik)	EVRENSELÇİLİK	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, iç uyum
	İYİLİKSEVERLİK	Kişisel temas içinde bulunan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Yardımsız olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat.
Muhafazakârlık	GELENEK	Dinin yada geleneksel kültürün bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden el-ayak çekmek.
	UYMA	Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma yaralama gibi fillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınıflandırılması	Kibar olmak, itaatkar olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
	GÜVENLİK	Toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak, Mahremiyet

Kaynak: (Ateş Bozdoğan, 2013)

1.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach (1973), bireyin kullandığı değerlerin çokluğunun onun sosyal ve biyolojik olarak birleştirdiği ihtiyaçlarının gerçekleştirilmesi noktasında değerleri amaç ve araç değerler olarak iki gruba ayırdığı görülmektedir. Rokeach'ın (1973,) bu gruplandırmadaki değerleri Tablo 1.2.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1.2. Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Araç Değerler	Dürüstlük, Bağımsızlık, Kendini kontrol etme, Bağışlayıcılık, Cesaret, Çağdaşlık, Esnek düşünme, Hırslı olma, Yaratıcılık Kendini kontrol etme, İtaatkârlık, Kibarlık, Kendine hâkim olma, Mantıklı olma, Neşeli olma, Sevecenlik, Sorumluluk sahibi olma, Temizlik, Yardımseverlik.
Amaç Değerler	Aile güvenliği, Barış, Başarılı olma, Bilgelik, Dini olgunluk, Eşitlik, Gerçek dostluk, Güzellikler, Heyecan verici bir hayat, İç huzur, Kendine saygı, Mutluluk, Gerçek dostluk, Özgürlük, Rahat bir hayat, Sosyal kabul, Ulusal güvenlik, Zevk

Tabloda ifade edildiği gibi “amaç değerler” hayatın temel değerlerini içermektedirken amaç değerlere ulaşmada kullanılacak davranışsal değerler ise “araç değerleri” ifade etmektedir. Değer üzerine yaptığı araştırmalarla tanınan Rokeach, toplumda var olan gruplar içindeki bireysel değer farklılıklarını tespit etmek için iki düzeyden oluşan bir değer sınıflandırması önermiştir. Bu iki değer türünden ilki, yaşamın temel değerlerini oluşturan değerleri içeren hedef değerlerdir. Diğeri, amaca ulaşmak için kullanılan davranış kalıplarını içeren bir araç değeridir. Bu sınıflandırmada hedef değere ulaşmanın yolu araç değeri kullanılmaktan geçmektedir. Rokeach'a göre, rahat bir yaşam sürmek, beden ve ruh sağlığını olumlu tutabilmek, mutluluk, güvenlik ve huzur dolu yaşam geçirebilmek, toplumda kabul görmek, doğru dostluklar kurmak gibi amaçsal değerlere ulaşma için yardımsever, nezaketli, dürüst, sorumluluk sahibi, yalan söylememek, affetmek, fikirlere açık, temiz, düzenli olmak, azimli ve yeterli olmak gibi araçsal değerlere sahip olunmalıdır (Rokeach, 1973).

1.2.3. Spranger Değer Sınıflandırması.

Değerleri altı değer gurubu olarak belirleyen Spranger değerleri teorik (bilimsel), siyasi, ekonomik, estetik, sosyal ve dini değerler olarak ifade etmektedir (Aydın ve

Gürler, 2012). Altı grupta incelenen bu 28 değer Tablo 1.3'te görsel olarak sunulmuştur (Akbaş, 2004; Carducci, 2009).

Tablo 1.3. Spranger'in Değer Sınıflaması

Bilimsel Değer	Önemli olan gerçek, muhakeme, bilgi ve eleştirel düşüncedir. İnsanın bilimsel değeri onun deneysel, akılcı, entelektüel oluşundan beslenir.
Ekonomik Değer	Önemli olan şey yararlılık ve pratiklidir. Ekonomik değer hayatta önemli bir yer tutar.
Politik Değer	Güç etki ve şöhret her şeyin üstünde tutar. Temeli güce dayalıdır.
Dini Değer	Evreni bütün olarak ele alır ve kendini evrenin bütünlüğüne bağlar. Dini uğruna dünyevi zevklerden vazgeçer.
Estetik Değer	Önemli olan simetri, uyum ve formdur. Sanat toplumlar için gereklilik olarak görülür.
Sosyal Değer	Diğer fertleri sevme, yardım etme ve bencil olmama esas alınır. İnsan sevgisi en yüksek değerdir. İnsanlar sevgisini başka insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencilce davranış sergilemez.

Edward Spranger'ın, değerleri altı gruba ayırarak incelemesi en çok kabul gören değer sınıflandırmalarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu gruplandırma; bilimsel, ekonomik, sosyal, politik, dini, estetik değerlerdir. Spranger'e göre insanlar kişiliklerini bu altı temel kişilik değer türünden birinde bulmaktadırlar (Güngör, 2000). Spranger, bilimsel değerler dediği şey içinde eleştirel düşünerek bilgiye ve gerçeğe değer verir. Bilimsel değerlere sahip insanları rasyonel, eleştirel ve entelektüel olarak nitelendirilmektedir. Ekonomik değer olarak adlandırdığı bir değer kategorisi içinde, ekonomik değerlerin faydalı ve pratik bilgilere değer verilerek değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yine Estetik Değerler adlı bir bölümde simetri, uyum ve biçime önem vererek sanatın toplumsal bir gereklilik olduğuna dikkat çektiği görülmektedir. Spranger'a göre, başkalarını sevmek, başkalarına yardım etmek ve özverili olmak gibi değerler sosyal değer kategorilerine girmektedir. İnsan sevgisinin en yüksek değer olduğuna inanır ve insanların sevgiyi başkalarına vermesi gerektiğine inanır. Ancak, kişinin nazik ve şefkatli olması gerekmektedir. Aynı şekilde siyasi değerler dediği bir kategoride de kişisel güç ve itibarı her şeyin üstünde görür. Öncelikle gücü vurgular. Dini değerler alanında evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini sebeplerle de dünyevî mutluluktan vazgeçmiştir (Akbaş,

2004). Spranger'in altı gruba ayırdığı bu değerler sınıflandırmasının Allport, Vernon ve Lindzey tarafından bir ölçek olarak geliştirildiği görülmektedir (Güngör, 1995). Güngör (1997)'de bu değer kategorileri arasında bir de "manevi değer"leri eklemiştir. Bu sınıflandırmayı oluştururken Spranger'in değerler sınıflandırmasını takip etmiş, sadece ahlaki değerler sınıflandırmasını eklemiştir. Bu sınıflandırmaya göre ahlak, "insanlar arasındaki düzenli ilişkilerin sürdürülmesi için konulan ve bireylerin uymakla yükümlü oldukları kurallar" olarak tanımlanmaktadır. Ahlak, bir kişinin iyi mi yoksa kötü mü olduğunu belirleyen standarttır. Olaylar, insanlar, eylemler ve fenomenler iyi veya kötüdür; insanlar toplum tarafından oluşan ahlaki kurallar nedeniyle doğru veya yanlış olarak değerlendirme yapabilir. Ahlaki değerler, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri ve düzenli bir yaşam sürdürebilmeleri için önemli değerlerdir. Çünkü bu değerler diğer insanlarla uyum içinde yaşamının anahtarını sunmaktadır.

1.2.4.Nelson Değer Sınıflaması

Değerleri Nelson, aşağıda Tablo 1.4'te görüldüğü gibi üç gruba ayırmaktadır. Değerleri sınıflandırırken bireyden topluma doğru sırlamaktadır. Kişisel değerler ile kişisel tercihlerin önemli olduğunu savunurken grup değerleri ile bir grup tarafından paylaşılan değerler olarak görmektedir. Bu grupların aileler, kulüpler, dini veya siyasi gruplar da olabileceğini vurgulamaktadır. Toplumsal değerler olarak sınıflandırdığı değerleri, bireyin var olan toplumsal yapı içinde varlığını sürdürmesine yardımcı olan adalet, barışa saygı vb. değerler olarak görmektedir (Yazıcı, 2006).

Tablo 1.4. Nelson Değer Sınıflandırılması

Bireysel Değerler	Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir (Michaelis, 1988).
Grup Değerleri	Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir (Naylor and Diem, 1987).
Sosyal Değerler	Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Michaelis, 1988). Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (Akbaş, 2004).

1.2.5. Dijital Çağda Bazı Değişken Değerler

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilirken milli ve kültürel değerlerin kalkınmaya engel olmayacak şekilde korunması ve geliştirilmesi, özellikle gelecek nesillere kazandırılması gerekmektedir (Yılmaz, 2010). İnsanlar günlük hayatlarını kalabalıklar içinde sürdürdüklerinde, hayatlarını anlamlı kılan ve onları mutlu eden değerlerden yoksunluk hissederler ve bu eksikliğin beraberinde getirdiği sorunlarla baş etmeye çalışırlar. Bunun sonucunda değerler üzerine yapılan tartışmalar ve araştırmalar da artmış durumdadır. Değerler kesinlikle değişmeyen değerlerin yanı sıra her zaman üretim biçimi, yaşam biçimi ve düşünce biçimi ile ilgilidir. Her çağ kendi değerlerini üretir ve aynı zamanda bu değerler o çağı şekillendirir. Günümüzde geleneksel değerlerin yerini toplumsal değişim ve küreselleşmenin getirdiği bazı yeni değerler almaya başlamıştır. Son yıllarda yeni sayılabilecek çevrecilik, insan hakları, üretkenlik, genel kalite vb. değer kavramları da ortaya çıkmış durumdadır. Değerler gelişmekte ve teknolojik gelişmeler de yeni değerleri ortaya çıkarmaktadır. Zamanla, koşullar ve gelişim değiştikçe, insanlar da değişir. Sonuç olarak insanlarla beraber onların anlam bulma değerleri de değişmiştir. (Aydın ve Gürler, 2012).

Milli eğitimin ilk ve orta öğretiminin genel amaçlarında değerlere vurgu yapılmasına rağmen ülkemizde yakın zamana kadar değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Ülkemizde, Batı toplumlarında görülen çözümler ve değer kayıpları nispeten düşük olmasına rağmen, küreselleşmenin etkisiyle ülkemizde de boşanma oranları yükselmekte, okullarda ve sokaklarda şiddet yayılmakta, aile ve sosyal ilişkiler zayıflamakta. Bütün bunlar değerler eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir (Tokdemir, 2007).

1.3. Beceriler

Dijital neslin her bir ferdi, kendinden önceki kuşakların fertlerine göre bilgi teknolojileri ile ilgili gelişmiş bilgi ve becerilere ve donanıma sahiptir (Bennett vd., 2008; Lorenzo and Dziuban, 2006; Tonta, 2009). Birçok medya platformları birçok yönüyle gerektiği kadar etkin ve üst düzeyde kullanılabilir (McMahon and Pospisil, 2005). Bireyin, yapması gereken birden fazla işi aynı anda çok yönlü tasarlama ve çıkarımlarda bulunma yani çoklu görev becerilerinde üst düzey gelişim sağladığı görülmektedir (Bennett vd., 2008; Günüç, 2011; McGlynn, 2005; McMahon and Pospisil, 2005; Prensky, 2001b; Şahin, 2009; Veen, 2007). Öğrenciler ödev

sorumluluğunu yerine getirirken farklı bilişsel aktivitelerle de ilgilenmektedirler. Geçmişe bakıldığında önceki kuşaklar arasında da televizyon karşısında da televizyon seyredip ödev yapan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Araştırmacıların bazıları çoklu görevin insan beyninin farklı uyaranlar arasında bilişsel geçiş yaparken odaklanma, (konsatrasyon) ve algı eksikliği, bilişe aşırı yüklenme neticesinde yapılan çalışmanın verimsiz bir çalışma olacağını (Bennett vd., 2008; Spink, vd., 2008), bir diğer araştırmacılar ise çoklu görev becerisini zaman açısından avantaj sağlayacağı düşüncesini savunarak zamansal tasarruf olarak bakmışlardır (Günüç, 2011).

Carrier, vd., 2009) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada değişik 3 kuşağı (X,Y,Z) çoklu görev becerisi açısından incelemiş, bazı karşılaştırmalar yaparak çıkarımlarda bulunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasıyla “çoklu görev kapasitesinin” eski kuşaklardan yeni kuşaklara doğru süregelen şekilde artış göstererek devam eden bir beceri türü olduğu, yeni neslin -yani dijital kuşağın- çoklu görev gerçekleştirme becerisini daha kolay bulduğu ve ortaya koyduğu sonucuna varmışlardır. Böylece dijital yerlilerin, dijital çağın öğrenen neferleri, çoklu görevler için işleyen bellekte daha fazla bir kapasiteye sahip oldukları yorumu yapılabilir ya da dijital yerlilerin çoklu görevleri uygulama sırasında çalışan bellek kapasitelerinde bir genişleme değil, icra edilen enformasyon çeşidine göre daha az kapasiteye ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir. Ayrıca çoklu görev kıyaslamaları yapılırken yaşın ve bireysel farklılıklar gibi değişkenlerin çalışan bellek ve çoklu görevler açısından azımsanmayacak etki düzeyi olduğunu ve çeşitli sonuçlara etki edebileceği gözden kaçırılmamalıdır. Çoklu görev becerisinin yaşantısal olarak gerçekleşmesi verilen görev ya da enformasyon ile ilgili olmayıp; aynı zamanda öğrenenin (bireyin) özellikleri, kişisel farklılık düzeyi, öğrenme stillerindeki farklılıklar, daha önceki yaşamış olduğu deneyimlerden çıkardığı tecrübeler, öğrenen kişinin bilişsel kapasitesi gibi öğrenen kişiye özel bazı farklı faktörlerden de etkilenmesi mümkün olduğu ifade edilebilir (Günüç, 2011). Bu kuşağın, günlük yaşamlarından ve hayatın birçok alanında ekrana dayalı bilgi teknoloji unsurlarını kullanıp yaşamlarına uyguladıklarından önceki kuşaklarla kıyaslandığında daha fazla gelişmiş bir görsel okuryazarlık yeteneğine sahip olduğu görülmektedir (Prensky, 2001b).

1.4. Kişisel özellikler

Dijital çağın bireysel özellikleri arasında ise fertlerin sürekli çevrimiçi bir hayat yaşaması ve aktif olması vardır. Çevrimiçi ortamlarda bilgi alışverişinin çok çeşitli uygulamaları ve kullanımları mevcuttur. Kullanıcılar ortamı ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çok çeşitli şekillerde kullanmaktadırlar (Bennett vd., 2008). Bireylerin kendini ifade etme şekillerinde değişkenlikler görülmektedir. Bireyler ifadelerde kısaltmalar yaparak, birbiriyle örüntülü şekilde ve ikonik ifadeler kullanarak etkileşime geçip iletişimde bulunmaktadırlar (McMahon and Possipil, 2005; Şahin, 2009; Veen, 2007). Anlık mesajlaşma ve bilgi alışverişi televizyon yerine internet kullanan kişilerde görülmektedir. Bu durum iletişim, bilgi alışverişi de dâhil her konuda hız bekleyen bireylerin beklemeye karşı asabiyet göstermesi durumunu ortaya çıkarmıştır (Günüç, 2011; Şahin, 2009). Farklı bir kişisel özelliklerden olan bireylerin kişisel hataların biri de hayatlarına dair detayları sosyal medya unsurları aracılığıyla paylaştıkları için mahremiyet ve gizlilik konusunu bilinçaltı ederek duyarsızlaşmış olmalarıdır. Böylece bu alışkanlığın utanma duygusunu azalttığı, kıskançlık duygusunu da derinleştirdiği varsayılmıştır (Karabulut, 2015; Senbir, 2004; Yıldız, 2012). Bu bilgilere dayanarak bireyin, sosyal medyayı kendini ifade etme, bilgi paylaşımı ve sosyalleşmek için ideal bir ortam olarak gördüğü görüşünü desteklemektedir. Dijital yerliler olarak ifade edilen dönem bireylerin, etkin iletişimin olduğu sosyal medya ortamına bu anlamı yüklemesi aslında onların gittikçe bireyselleşerek yalnızlaştığının ve insansız iletişim unsurlarını tercih ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Yıldız, 2012).

1.5. Teknoloji kullanım tercihleri

Bilişim teknolojileri bu kuşağın temel bilgi edinme aracıdır. Kendilerini ifade ederken temel iletişim tercihlerinin sosyal medya olduğu görülmektedir (Bennett vd., 2008; Carrier vd., 2009; Yıldız, 2012). Bireyler kütüphaneye gitmek yerine teknolojik gelişimin araç unsurlarından Web'i kullanarak kendi bilgi ve verilerinin yönetimini kaynak taraması sonucu buldukları bilgileri kendi bilgileriyle bütünleştirme ve çıkarımlarda bulunma, bu bilgileri başkalarıyla paylaşım kolaylığı ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Böylece dijital çağ fertlerinin, artık bilgi araştırma ve paylaşma ve yayma ihtiyaçlarını dijital unsurlarla sağlama yoluna gittikleri görülmektedir (Tonta, 2009; Yıldız, 2012). Yeni bilgi formu oluşturma, teknoloji kullanma yöntemlerinin bir diğeridir (Karabulut, 2015). Sosyal medyayla ve tasarlanmış arama motoruyla çokça

bilgiye ulaşma yoluna gidebilirler. Sosyal medya üretim tüketim ilişkisi içinde kullanılmaktadır. Sosyal medya ortamında yalnızca bilgi tüketmek yerine kaynak sağlama “metin, resim, ses ve video vb.” olmak üzere medya için aktif bir şekilde üretim unsuru olduğu görülmektedir. Dijital çağın bireyleri, üretim aracı olarak ilk tercihleri günümüzde artık sosyal medya araçlarıdır (Lorenzo and Dziuban, 2006).

1.6. Öğrenen özellikleri

Yazılı metinler dijital çağın öğrenenleri tarafında her zaman sıkıcı olarak algılanmıştır. Bilgi erişiminde hız, görsellik ve eğlence oldukça ön plana çıkarken, çokça resim, ses, animasyon, video vb. çoklu ortam araçları tercih edilip bilgiye erişimde araç olarak kullanılmaktadır (Günüç, 2011; Prensky, 2001b; Şahin, 2009; Veen, 2007). Teknoloji ile çevrili bir eksende yetişen öğrenciler dijital kaynak unsurlarıyla araştırma yapmayı ve öğrenmeyi tercih etmektedirler. Çevrimiçi ortamlar internet kaynaklı ödev yapmak için her türlü bilgiye erişimde güven algısı oluşturduğu görülmektedir. Bilgi erişiminde yeni nesil öğrenci olanakları öncekilere oranla daha fazladır fakat günümüz öğrencilerinin bilgiyi bulma, değerlendirme, kullanma ve sunma konusunda yeterli yeteneğe sahip oldukları söylemek mümkün değildir (Lorenzo and Dziuban, 2006). Bu durum eleştirel düşünme olaylar karşısında farklı çıkarımlarda bulunabilme becerilerinin öğrencilerde yeterince gelişmediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bilgiye erişim konusu geçmişle kıyaslandığında erişim ve olanaklar bu çağda daha fazladır fakat bilgi kaynağının güvenilir olması sorunu oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Öğrenciler bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyi farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeyi ve çıkarımda bulunmayı öğrenebilmelidirler. Bu bakış açısına sahip öğrenciler, ulaştıkları ilk kaynaktan yararlanmak yerine derinlemesine bir araştırma sonucunda eriştikleri bilgileri kullanmaları gerektiğini de öğrenirler. Fikri mülkiyet hakkı dijital çağda öğrenen bireylerle alakalı önemli bir mevzudur (Lorenzo and Dziuban, 2006). Dijital kaynaklardan faydalanan kişiler ve öğrenciler her türlü bilgiye istediği zaman ulaşmaktadırlar. Fikri mülkiyet hakkında bu bireyler uyarılarak etik ilkeler doğrultusunda bilgi kullanımı sağlanmalıdır. Birden fazla konu ile ağ üzerinden ilgilenen öğrenciler konuya uzun süre odaklanamama sorunu yaşamaktadırlar (Karabulut, 2015). Kendileri ile ilgili bir şey yaptığı zaman ve oyun oynarken işin ana unsuru olduklarından odaklanma sorunu yaşamamaktadırlar (Karabulut, 2015; Prensky, 2001b). Öğrencilerdeki öğrenme güdüsü sonucu çevrimiçi ortamlarda kendi kendilerine

öğrenme gerçekleştirebilir. Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi oluşturma ve tasarımları kendi ihtiyaçları tercihlerinin ve deneyiminin sonucudur (Arabacı ve Polat, 2013; Lorenzo and Dziuban, 2006; McGlynn, 2005; McMahan and Pospisil, 2005; Prensky, 2004; Veen, 2007). Bilinç unsuru olan bilmek yerine uygulama yapmayı tercih eden öğrenciler deneme yanılma yoluyla öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir (Günüç, 2011). Eski tecrübelerini yeni öğrenme deneyimleri kazanma sürecinde aktif öğrenme gerçekleştirirken kullanırlar.

Tercihen işbirlikçi, aktif ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi seçmelerinin nedeni bireyin ihtiyaçları ve tercihlerinin bu yönde olmasından kaynaklanmaktadır. Geleneksel öğrenme yöntemlerini sıkıcı bulan öğrenciler tekdüze, sırayla okuma, aşamalı öğrenme yerine rast gele metinsel okumaları tercih ederek uygulamaktadır (Prensky, 2001b; Şahin, 2009; Veen, 2007). Bilgiyi arama ve yaratma şekli, kullanma ve uygulama yöntemleri dijital yerlilerde farklıdır. Herhangi bir bilimsel konuyu araştırırken bilene sormak yerine dijital kütüphaneleri tercih ederler bundan dolayıdır ki fiziksel kütüphanelere ilgi giderek azalmaktadır. Öğrenme, ders çalışma ve sosyalleşme ortamı kütüphane olmasını arzu ederler (Lorenzo and Dziuban, 2006; Tonta, 2009). Öğrenci taleplerine bakıldığında kütüphanelerin birçok bilgi kaynağının olduğu sessiz ortamlar yerine aynı zamanda sosyalleşebildikleri sadece faydalanacakları bilgi ortamı olmaması gerektiği yönündedir. Dijital çağda yaşayan bireyler önceki kuşaklarla kıyaslandığında edinilen, var olan bilgiyi dışa aktarmak istedikleri görülmektedir (Venn, 2007). Dijital çağın bireylerinde, öğrenenlerinde günlük yaşamlarındaki birçok olayı kendi algı ve istekleri doğrultusunda sosyal medya aracılığıyla dış dünyaya servis ettiği görülmektedir. Böylece bilgi ve öğrenme içselleştirilmiş bir süreç olma özelliğinden aktarımsal (dışsal) bir süreç olmaya doğru yönelimin ve gelişimin olduğu söylenebilir.

2. KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. Kuşak Kavramı

Aynı nesil için, sadece paylaşılan yıllar değil, aynı zamanda paylaşılan sosyal ve tarihi olaylar da nesiller boyunca belirli özellikleri kalıcı olarak etkileyebilmektedir (Sullivan, 2009). Nesil, batın ya da jenerasyon kelimeleriyle de ifade edilebilen kuşak kavramı, 25- 30 yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Kuşak kavramını, aynı anda yaşayan, ortak ve yeni değerler oluşturabilen aynı kültürü içselleştirebilen bireyler topluluğu olarak tanımlanabilir. Kuşak kavramının geleneksel tanımına baktığımızda “bir ebeveynin doğumu ile bir çocuğun doğumu arasındaki ortalama zaman aralığı” olarak karşımıza çıkmaktadır (dictionary.com, 2019). Bu biyolojik tanım, bin yıllık nesli 20-25 yıllık aralıklarla belirlemektedir. Yeni teknolojiler, değişen kariyer ve iş seçenekleri, değişen toplumsal değerler nedeniyle günümüz toplulukları çok hızlı değiştiği için yirmi yılın bir nesil için uzun olduğunu savunmaktadırlar. Bugün biyolojik olarak tanımlayacak olursak, bir nesil geçmişe göre çok daha geniş bir zaman dilimini kapsamaktadır. Ortalama olarak, ebeveyn doğumu ile çocuğun doğumu arasındaki süre yirmi yıldan otuz yıla çıkmıştır. 1982`de ilk çocuğunu dünyaya getiren kadınların yaş ortalaması 25 iken 2010`da 31`e yükseldiği görülmektedir (McCrindle, 2018; Atak 2016).

2.1.1. Kuşaksal KHORT Teorisi

Kuşaklararası teorinin ilk olarak 1928`de Alman sosyolog Karl Mannheim tarafından ele alındığı görülmektedir (Atak, 2016). Kuşaklararası kuramın sonradan geliştirilen birden fazla tanımı bulunmaktadır. Bunlardan biri, belirli bir dönemde doğup büyüyen bireylerin benzer davranış özellikleri göstermesi ve her kuşağın davranış özelliklerinin değişebilmesidir (Arslan ve Straub 2014). (Ayhün 2013) ise kuşak teorisini, aynı zaman diliminde yaşamının bir sonucu olarak aynı olayları deneyimleyen ve bu olayların etkisi altında değer yargıları ve inanç sistemleri geliştiren bir insan topluluğu olarak tanımlamaktadır. Kuşak göstergeleri olarak kohortlar da homojen yaş gruplamalarına dayandığı görülmektedir (Gadsden and Hall, 1996). Dolayısıyla nesiller arası teori, diğer bir deyişle grup teorisi veya khort aynı zamanda büyüyen insanların

davranışlarını, tutumlarını, değerlerini ve bakış açılarını şekillendiren benzer yaşam deneyimlerine sahip bireyler olduğunu ifade etmektedir (Ropes, 2013).

2.1.2. Kuşakların Sınıflandırılması

Birçok kuşak sınıflandırması olmasına rağmen literatürde genel kabul gören ve bu çalışmada ele alınacak kuşak sınıflandırması, Oblinger ve Oblinger'in (2005) sınıflandırmasıdır. Yazarlar kuşakları Sessiz Kuşak, Baby Boomers, X, Y ve Z kuşağı şeklinde sınıflandırmışlardır.

2.1.2.1 Sessiz kuşak (1925-1946)

Sessiz Kuşak, 1925-1945 yılları arasında doğan bireyleri içermektedir. Bu kuşak aynı zamanda yönetimsel sorun kuşağı, radyo kuşağı, depresif kuşak, olgun kuşak, gaziler, uyum kuşağı, sadık kuşak, bebek patlaması öncesi dünyaya gelen kuşak, emektarlar ve geleneksel kuşak olarak da bilinmektedir. Bu dönemde yaşanan yoğun savaşlar nedeniyle sessiz kuşağa mensup bireylere savaş kuşağı olarak da ifade edilmektedir. 1929 ekonomik bunalımının ve bu dönemde yaşanan İkinci Dünya Savaşı'nın, bu kuşağın karakterinin şekillenmesinde doğrudan rol oynadığı ifade edilmektedir (Srinivasan, 2012). Bilginin üretildiği tek alan savaş teknolojisidir; İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna doğru atılan atom bombası doğu, batı ve sonraki kuşaklarda ciddi sıkıntı ve risklere neden olmuştur (Saruhan ve Yıldız 2014).

Bu neslin savaş ortamında bulunduğu, savaşın zorluk ve sıkıntılarını yaşadığı ve bu sıkıntılar nedeniyle barışlar yaparak bireylerini disiplinli bir ortamda yetiştirmeye çalıştıkları görülmektedir (Mucevher vd., 2017). Bunalım ve savaşın, bu kuşağın ülkeyi yönetme biçimini, dini düşüncelerini, iş hayatını ve değerlerini etkilediği görülmektedir. Bu kuşağın üyeleri arasında milliyetçi, vatansever ve çekirdek aile yapıları içinde büyümüş bireyler bulunmakta ve din hizmetlerine katılmak bu nesil bu kuşak için önemli bir değerdi (Buahene and Kovary, 2003).

Bu nesil, Türkiye'de cumhuriyetin tek parti sistemine denk gelen bir dönemde yaşamıştır. Türkiye de savaştan olumsuz etkilenmiştir. Savaş; eğitim, gelir ve nüfus göstergelerinin oldukça yetersiz kalmasına neden olmuştur (Ayhün 2013). Bu kuşağa ait bireyler, buldukları dönemin koşulları dikkate alındığında uyumlu, çalışkan, saygılı ve güvenilir bireylerdir. Bu nedenle emekli olana kadar çoğunlukla aynı şirkette ve güvendikleri yerde çalıştıkları görülmektedir. Aynı şirkette uzun süre çalışmanın bir diğer nedeni de risk almayı sevmemeleridir. Çalıştıkları kurumlara yüreklerini ve

ruhlarını koyarlar ve vazgeçmek istemezler. Ayrıca değişimi sevmedikleri için eski alışkanlıklarından vazgeçemezler ve günümüz teknolojisine ayak uyduramazlar (Büyükuslu, 2017).

2.1.2.2 Bebek patlaması kuşağı (1947-1964)

Bu kuşak, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra nüfus patlamasının olduğundan bir milyar bebeğin doğması nedeniyle bebek patlaması kuşağı olarak bilinmektedir. Bu nesil, boom nesil, sandviç nesil, orta nesil ve soğuk savaş çocukları olarak da adlandırılmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle birlikte hızlı nüfus azalması ve yeni dönemin olumlu bir şekilde başlaması bebek patlamasının nedenleri arasındadır (Tolbize,2008).

Baby Boomers, II. İkinci Dünya Savaşı sonrası doğum oranlarında ani artış yılları olan 1946-1964 yıllarını kapsamaktadır. Bu nesil, diğer nesillerden daha fazla mutluluk ister ve eğlenmekle çok fazla ilgilenir. Pek çok kişinin aynı anda emekli olma hakkına sahip olması, bu kuşağın ekonomide ne gibi zorluklar yaratacağı konusunda pek çok tartışmaya yol açmıştır (Saruhan ve Yıldız, 2014).

Ülkemizde bu kuşak, “soğuk savaş kuşağı” olarak isimlendirilmektedir. Bu kuşak hizmet, mal, refah ve büyümeye olan özlemin üst düzeyde olduğu fertlerden oluşur. Ülkemizde çok partili hayatın etkilerinin ve bazı olumsuzlukların hissedildiği yıllara denk gelmektedir. Meclisin çoğunluğu bu kuşaktan oluşmaktadır. Ülkenin ekonomik gidişatı bu dönemde iç açıcı olmasa da geleceğe yönelik umutların olduğu görülmektedir (Ayhün, 2013).

2.1.2.3. X Kuşağı (1965-1980)

İkinci Dünya Savaşı sonrası bebek patlamalarından sonra doğan bireyler X Kuşağı'na aittir. Her ne kadar ülkeler arasında farklı özellikler gösterse de ekonomik krizin içinde yetişmişlerdir. Batı'nın etkisiyle yetişen bir nesildir. Bu kuşak, teknolojik araçları kullanmaya daha az eğilimlidir ve teknoloji ile ileri yaşlarda tanıştıkları görülmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2014). X Kuşağı'nın, 1960-70'lerde doğmuş, sadık, idealist, halinden memnun, farklı bölgelerde benzer niteliklere sahip, kariyer başarısına odaklanmış, değişime açık, film izlemeyi, kitap okumayı tercih eden, kariyere önem veren, duygusal insanlardan oluşan bireyler olduğu söylenebilir (Şenbir, 2004).

Bu kuşağın, tek ebeveynli evlerde veya her iki ebeveynin de ev dışında iş yaşamını sürdüren ailelerde büyüyen ilk nesil olduğu görülmektedir. Bu çocukluk

deneyimleri, odak noktası iş yerine, aile ve yaşam kalitesi üzerine olan bir kuşak olgusunu ortaya çıkarmıştır. Kariyerleri taşınabilir olarak görmekte ayrıca aile ve işin birbirinden ayrı olması gerektiğine inanmaktadırlar (Gerow, 2018: s.26).

X kuşağı üyeleri, literatürde genellikle GenX veya GenXers olarak ifade edilmektedir. 1966-1980'lerde doğup 1970'lerde ve 1980'lerde büyüdüğü görülmektedir. GenX'ler genellikle "kilitlenmiş bir nesil" olarak etiketlenir, bebek boomer anneleri sürüler halinde işgücüne girerken okuldan sonra evde yalnız geçirilen ergenliklerinin olduğu görülmektedir. GenXers, "sandviç" veya "tembel-slacker" üretici olarak da bilinir (Edge, 2014).

2.1.2.4. Y Kuşağı (1981- 1995)

Y kuşağı da Bubble, www kuşağı, dijital nesil, yeni nesil, bin yıllık nesil, internet nesli olarak adlandırılabilir (Tolbize, 2008). 1980'lerin başında doğan Y kuşağı bireyleri, X kuşağı bireylerinin abileri ve ablaları olması nedeniyle oldukça idealisttirler. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilir ve tek başına hareket edebilirler. Y kuşağı üyeleri, mobil teknolojinin, kişisel bilgisayarların, silikon teknolojisinin, internetin şok edici bir etkiye sahip olduğu ve endüstriyel toplumun hızla yer değiştirmesinin çok hızlı olduğu bir zamanda dünyaya geldiler (Şenbir, 2004). Y kuşağı bireyleri, iletişim ve bilginin zirve yaptığı refah düzeyinin ülkelerde yükselişe geçtiği dönemde dünyaya gelmişler ve medya, TV ve diğer kanallar sayesinde doğdukları günden itibaren dünya ile iletişim kurmuşlardır. Bu nedenle, iletişim bu nesil için çok önemli bir kavramdır. Sosyal aktiviteler, eğlence ve iş iç içedir. Çeşitlilik içinde büyüyen bir nesilde ırk farklılıklarının hiçbir şey ifade etmediği görülmektedir (Notter, 2005).

Y kuşağı 1980-2000 yılları arasında doğmuştur. Baby boomers bu neslin ebeveynleridir. Bu neslin çok hızlı bir süreçte büyüdüğü görülmektedir. Evlerinde ve okullarında bilgisayarla tanışmışlar. Ayrıca bu bireyler ırksal ve kültürel çeşitliliğe saygının olduğu, toplumsal bilincin arttığı, kadınlar için eşit istihdam olanaklarının ve hane gelir standartlarının olduğu bir dönemde büyümüşler, önceki nesillere göre çok iyi vakit geçirmişlerdir (Hawkins ve Motherbaugh, 2010). Y kuşağı olarak da bilinen bu neslin 2050 yılına kadar işgücünün %50'sini oluşturacağı tahmin edilmektedir. Bu nesil, hem deneyciler hem de teknolojik gelişmenin öncüleri olarak şiddetli finansal krizler döneminde büyümektedirler. Bu neslin üyeleri, iletişim ve küresel ağlara önceki nesillere göre daha bağımlıdırlar. Ayrıca diğer kuşak bireylerinden farklı olarak küresel

yaşlılarıyla aynı özellikleri göstermekte, bu farklılık az da olsa ülkeden ülkeye değişmemektedirler (Muslu 2017).

2.1.2.5. Z kuşağı (1995- 2010)

Z Kuşağı, Net Nesil, Yeni Nesil, İnternet Nesil ve Online Nesil İş Yerinde olarak da bilinmektedir. Bu nesil teknoloji çağında doğmuş, teknoloji ile iç içe yaşamlar sürdürmeye devam etmektedirler (Levickaite, 2010). Bu kuşak, 2000`li yılların başında doğan, dünya vatandaşları ve internet çocukları da dahil olmak üzere, mekan ve zaman gibi kısıtlamaları tanımayan, internetsiz yaşamın imkansız olduğuna inanan çocuklardan oluşmaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2014,).

En genç nesil olmasına rağmen, Gen Z, diğer nesillere göre daha yaşlı ebeveynlere ve daha yaşlı öğretmenlere sahiptirler. Bu nesil diğerlerine göre daha eğitilmiş ve hızla büyümektedir, rekabetçi ruhla çok genç yaşta tanışmaktadırlar. Teknolojik bilgiye bu kadar sahip ve internet konusunda bilgili insanlar bir görevden diğerine hızla geçerler. Köprüleme ve kablosuz bağlantılarla dünyadaki herhangi bir bilgiye erişim sadece 40 tık ötede, sosyal etkileşimleri ve iletişim alışkanlıklarını da dijital olarak sağlamaktalar (Levickaite, 2010).

Genel olarak, bu neslin sekiz ana özelliği ve normu öne çıkmaktadır. Bunlar yenilik, hız, bütünlük, eğlence, kişiselleştirme, inceleme, özgürlük ve işbirliğidir. Bu nesil kuralları sevmez çünkü özgürlüğü sever ve hedeflerine ulaşmak ister, ödev ve sınav yerine toplantı ve sunum tarzı eğitimleri tercih eder ve işbirliği yapmaktan mutluluk duyarlar. Yenilik ve hız, işte ve okulda eğlenmek isteyen bu neslin yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır (Tabscott, 2009).

Kuşak tarihinde Z Kuşağı, kulak, göz, el gibi motor becerileri koordinasyon yeteneği en yüksek olan kuşaktır. Bu avantajların bazen konsantrasyon güçlüğüne ve dikkatin dağılmasına neden olabildiği görülmektedir. Çok sayıda olanak, kuşak bireyleri için bir engel olarak görülmekte çünkü bu olanakların eğlenceyi ertelemeyi zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Geleneksel eğitim tarzının bu kuşak için uygun olmadığı, daha çok yaratıcılığa dayalı etkinliklere doğru bir eğilim olduğu görülmektedir. Araştırmacılar, bu neslin çok yaratıcı ve girişken olacağını tahmin etmektedirler. Kuşak sınıflandırmasında yer almamakla birlikte Alfa kuşağı kavramı 2011 yılından sonra doğan bireyler için kullanılmaktadır. Yunan alfabesinin ilk harfi olduğu için X, Y ve Z kuşaklarından sonra alfa kuşağının adı uygun görülmektedir. Araştırmacılara göre bu

neslin, doğuştan akıllı cihazlar kullanmaya başladığı ifade edilmiştir. Düşüncelerini saniyeler içinde dünyayla paylaşmanın en doğal hakları olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, teknolojinin olanakları nedeniyle, öncelikle bu nesil içinde devrim niteliğinde bir nesil çöküşü meydana geleceği ön görülmektedir (McCrindle, 2014).

2.2. Değerler ve Eğitim

Değerler eğitimi en genel tanımıyla eğitim, bireyin davranışlarını istenilen yönde değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte bireylerin davranışlarını değiştirmeyi, geliştirmeyi, yeni davranışlar oluşturmayı veya onları yeni davranışlara yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece eğitim yoluyla yeni davranışlar kazanılabilir, eski davranışlar değiştirilebilir hatta geliştirilebilir. Eğitimin temel odak noktası amaç, içerik ve süreç açısından davranıştır ve bireyi toplumsal yapının içine yerleştirmeyi amaçlar. Bireylerin uyum sağlaması gereken değerler; amaçlandığı şekilde ifade edilmeli ve yerine getirilmelidir. Bir toplumun davranışı ve değer yargıları, genellikle toplumun gerçekte tercihlerini yansıtır. Canlı bir toplum, bireylerin bazı özlemler geliştirmesini sağlayabilir (Varış, 1996). Bu ihtiyaçları karşılamanın en güçlü aracı ise eğitimidir. Değerler eğitimi, bireylere değer kavramını kazandırmak için gerçekleştirilen faaliyetler bütünüdür. İlgili literatüre bakıldığında, araştırmalar değerler eğitiminin bir yandan bireyin kabul ettiği değerlerin açık bir şekilde öğretilmesi olduğunu, diğer yandan ise bireyin bilgi, deneyim ve anlayışını doğrudan veya dolaylı geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca değerler eğitimi sayesinde, bireylerin belirli değerleri yaşatacak şekilde davranmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutumları daha geniş bir toplumun parçası olarak, ilgi, merak ve yeteneklerini dikkate almaktadır. Onları hayata hazırlamak ve iyi bir birey olarak yaşamlarına katkıda bulunmak için davranış ve alışkanlıkların kazandırılması değerler eğitiminin amaçlarından biri olarak sayılabilir (Aydın, 2005; Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Değerler eğitimi, bireylerin kendi deneyimleri hakkında düşünmelerine ve bu deneyimlerin anlamlarını araştırmalarına, sorgulamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olmaktadır. Unutulmamalıdır ki bireysel benlik saygısı ve dürüstlük, doğruluk, adalet gibi var olan değerlere saygı ancak değerler eğitimi ile sağlanabilir (Can, 2008). Değerler eğitimi sonucunda bireyler belirli özellikler ve beceriler kazanabilmektedir. Bu özellikleri sıralayacak olursak (Dilmaç, 2002):

- Bireyin sorumluluklarını yerine getirmesine yardımcı olur.
- Geleceğin toplumunda uyumlu bir birey olmak için neler gerektiğinin farkına varır.
- Başkalarının ve kendisinin fikirlerinin önemli olduğunu bilir.
- Birlikte yaşayarak toplumda işbirliği yapmayı öğrenir.
- Saygının önemini anlar.
- Başkalarının ve kendisinin fikirlerinin önemli olduğunu bilir.
- Farklı olaylar arasında ilişki kurma becerisi kazanır.
- Elde edilen bilgileri analiz etme, sınıflandırma ve karşılaştırma becerileri kazanır.
- Olaylar karşısında benzerlik ve farklılıkları görme becerisi kazanır.
- Herhangi bir konuda düşüncelerini ifade etme becerisi kazanır.
- Çevresindekilerle olan ilişkilerinde fikir birliği oluşturmayı öğrenir.

2.2.1. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Çocuklar, hangi davranışların iyi ve doğru, hangilerinin kötü ve yanlış olduğunu ve insanların bu davranışları gerçek hayatta nasıl deneyimlediklerini öğrenmeli ve grup içinde yaşamalıdır (Beill, 2003). Bu gereklilik, etkili değerler eğitimi yöntemlerine olan talebi artırmış ve yeni yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2.2.1.1 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların yaygınlaşmasıyla birlikte değerler eğitimi alanında etkili olan strateji ve yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Değeri en iyi, en dayanıklı ve uygulanabilir şekilde elde etmek için çeşitli yöntemler önerilmiştir. Yılmaz (2014), değerler öğretimi sürecinde aktif bir öğretimin olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu pedagojik stratejiye göre değerler konusunda eğitilmiş bireyler sürekli inisiyatif almakta ve uygulanacak etkinliklerin eğitimin merkezinde kaldığını düşünmektedir. Ayrıca değerler eğitimi sürecinde drama etkinlikleri, grup çalışması, işbirlikli öğrenme, eğitici oyunlar, çeşitli uygulama etkinlikleri, öğrenci araştırmaları, tema günleri, proje araştırması başta olmak üzere birçok yöntem, teknik ve strateji, değerler eğitiminde kullanılarak aktivite merkezli bir yaklaşımı savunmaktadır. Bireyin başarılı bir şekilde değer kazanabilmesi için okul ve çevre unsurlarının sürece gönüllü olarak katılmasını gerektirmektedir. Aydın ve Akyol Gürler (2014), değer edinme aşamasında kullanılan yöntemleri tekçi ve çoğulcu

yöntemler olarak ayırmakta ve tekçilik felsefesine göre değerler doğrudan elde edilebileceğine veya doğrudan aktarılabileceğine işaret etmektedir. Çoğulcu yaklaşımda bilişsel süreçlerin rol oynaması gerektiğini belirtmektedir. Değer kazanmak için değerlerin tanınması ve tartışılması gerektiğini vurgular, Türkiye'de iki yaklaşımın bir karışım olduğunu dikkat çekmektedir.

Naylor ve Diem (1987), değerler eğitimi için kullanılacak dört yaklaşım olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar; değer telkini yaklaşımı, değerleri açıklama yaklaşımı, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarıdır (aktaran Aktepe, 2010). Naylor ve Diem bunların değerler eğitimi yöntemleri olduğunu söylerken, Superka 1973 yılında telkin, ahlaki gelişim, analiz, aydınlanma/açıklama ve davranışsal öğrenme gibi değerler eğitimi ile ilgili yöntemler oluşturmuştur (akt. Aladağ, 2009). Değerler eğitiminde kullanılan yöntemler genel olarak şu başlıklar altında incelenmektedir:

- Değerlerin Aktarılmasına Doğrudan Bir Yaklaşım,
- Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı,
- Değer Analizi Yöntemleri,
- Bütünsel Yaklaşım, Kohlberg Adil Toplum Okulu,
- Karakter Eğitimi.
- Değerler Eğitiminin Gizli Potansiyeli: Gizil (Örtük)Program

2.2.1.2. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı

Doğrudan öğretimin en eski yöntemlerinden biri olan telkin; kültürün, bilginin, değerlerin ve normların büyüyen nesilden daha sonraki nesillere aktarılması olarak anlaşılabilir. Bu yaklaşıma göre yetişkinlerin ve okulların rolü, toplumda var olan değerleri doğrudan bireylere kazandırmak, onların ahlaklı ve erdemli bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Doğrudan öğretim yaklaşımının temeli öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin değer kazanması için materyallerin geliştirilmesinden, öğrencilere sunulmasına kadar geçen süreçte aktif olarak rol almaktadırlar. Çünkü akademik başarı odaklıdır. Örgün eğitimde öğrencilere uygulanan etkinlikler ve bu etkinliklere ayrılan süreler belirlenir. Bu etkinlikler öğrencilerin kullanımına sunulur, performansları izlenir ve anında geri bildirim alınır. Yani bu uygulamanın gelişimi öğretmenlerin kontrolindedir (Senemoğlu, 2005). Örneğin bir öğretmen babasına kötü davranan bir çocukla ilgili bir hikâyeye anlattığında, “Babasına karşı bu davranış yanlıştır. Çünkü iyi bir çocuk

büyüklerine saygı duymalı ve saygılı olmalıdır” gibi ifadelerle ona rehberlik eder (Aydın ve Akyol Gürler, 2018). Süreç yetişkinler kontrolüyle ilerler. Öneriye dayalı uygulamalar arasında nasihat hikâyeleri okuma, ahlaki durumları dinleme, kahramanlık ifade eden şarkılar, marşlar, geleneksel oyunlar gibi yöntemler tercih edilmektedir. Hikâyeler aracılığıyla değer katmayı hedefleyen öğretmenler, arzu edilen değeri telkin yoluyla bireylere iletmektedir. Hikâyelerden değer çıkaran bireyler bu şekilde davranma eğilimindedir (Akbaş, 2004). Benzer şekilde telkin yoluyla öğrenmede; model olma, olumlu ya da olumsuz pekiştireç kullanma, azarlama, alternatifleri yönetme, oyunlar, taklit, rol yapma, araştırmacı öğrenme yöntemleri tercihler arasındadır (Aladağ, 2009).

Taşpınar ve Atıcı (2002), bu yöntemin gösteri, yol gösterici soru sorma, uygulama ve tekrarı içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bilginin öğretmenler tarafından verilen bir olgu olduğuna işaret etmektedirler. Tümdengelim felsefesinin bir ürünü olduğu için doğrudan öğretim stratejilerini içerdiğine dikkat çekmektedirler. Kuralların ve genellemelerin önceden belirlenmiş olduğunu vurgulayarak, tümdengelim yöntemi ile ilerledikçe bireylerin bu kural ve genellemeler çevresinde ilerlediği söylemektedirler. Verilen örneklerin öğrenmeyi desteklemek için kullanırlar. Benzer şekilde, Welton ve Mallan (1999) telkin etme yaklaşımını, davranış değiştirme yöntemi olan eleştirel düşünme, sorgulama, değerlendirme gibi faktörlere ihtiyaç duymadan bir inanç ve kabul yöntemi olarak görmektedirler. Bu yönteme göre davranışın istenilen yönde değiştirilebilmesi için belirli aşamalar belirlenmelidir. Bu aşamalardan yola çıkarak öncelikle davranışı değiştirmenin amacı belirlenmelidir. Ardından amaca hizmet edecek bir standart oluşturulmalıdır. Daha sonra amaca uygun davranışı elde etmenin uygun bir yolu belirlenmelidir. Belirlenen yöntemler uygulanmalı ve davranışın yönü değerlendirilmelidir. Gerekirse bu işlem tekrarlanmalıdır (Akt. Doğanay, 2011).

Doğrudan değerler eğitiminde kullanılan yöntemlerden biri de gözlem yoluyla öğrenmedir. Bu yaklaşım, bireyin canlılığını ve sorgulamasını ön plana çıkararak öğrenmeyi sağlayan bir yaklaşımdır. Bireyler bu gözlemi kendilerine bir öğrenme modeli seçmek için kullanırlar. Seçilen modellerin davranış ve tutumları kendi davranış ve tutumlarının örnekleridir ve onlara rehberlik eder. Kalıcılık açısından, telkin yaklaşımdan daha verimli bir yaklaşımdır. Bir telkinle aşılsa bile, pratikte görmeden onu davranışa dönüştürmek zordur. Bu nedenle, bireyleri değerler konusunda eğitmek isteniyorsa, bu tavsiyeyi (telkini) destekleyen davranışlar sergilenmelidir. Aksi takdirde

telkin yöntemsel olarak eğitim başarıya ulaştıramayabilir. Bu durumda önerilen senaryo ile modelin davranışı arasında tutarlılık olmalı, bireyin işittikleri ve gözlemledikleri arasında tutarsızlık olmamalıdır. Toplumdaki benzer durum veya figürler, gözlem yoluyla öğretim yararına iyi bir rol model olmanın yanı sıra bireyler tarafından da gözlemlenmelidir. Bireylerin de benzer davranışları sergilemeleri için fırsatlar olmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

2.2.1.3. Değerleri belirginleştirme/açıklama yaklaşımı

Bu yöntem 1960-1980 yıllarında işe yaramış ve 1980'lerden sonra önemini yitirmiştir (Dilmaç, 2007). Bu yöntemin popüleritesini etkileyen faktörlerden biri de teknolojik gelişmelerdir. Teknolojinin gelişmesi rol model olabilecek kişilerin varlığını artırmıştır. Bu noktada bir bireyin birden fazla bireyi modelleyebileceği ortaya çıkmıştır. Bireyler de kendi değerleri aracılığıyla kimi taklit, model alacaklarını seçerler (Akbaş, 2004). Değer Açıklama, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bireyin kendi kararı, ailenin kararından daha önemlidir. Başka bir deyişle, bireyler kendi kararlarını verebilirler. Öğretmenler bu kararlara müdahale etmez, onlara rehberlik eder. Bu yaklaşıma göre öğretmenler, öğrencilerin kendi değer yargılarını geliştirmelerine rehberlik eder ve bu süreçte öğrencilere yardımcı olurlar (Ulusoy ve Bülent, 2016). Farklı görüşlere saygı bu yaklaşımın temel ilkelerinden biridir. Öğretmenler kendi fikir ve değerlerini empoze etmeye çalışmazlar. Burada öğretmenin temel görevi öğrencilere tartışılacak konuyu tartışmaları konusunda rehberlik etmektir (Bacanlı, 2001). Değer açıklama yönteminde grup tartışması, dramatizasyon, açık uçlu sorular, görüşme gibi birçok teknik kullanılabilir (Bacanlı, 2006). Bu yaklaşıma göre değer elde edilirken şu adımların izlenmesi önemlidir:

- **Seçim:** Bu aşamada çocukları özgür seçimler yapmaya teşvik etmek önemlidir. Seçim süreci ile karşı karşıya kalındığında, farklı seçeneklerin yaratılmasına yardımcı olmalıdır. Öğrencilere, bu farklı seçeneklerin sonuçlarını vurgulayarak alternatifleri değerlendirmede yardımcı olunmalıdır.

- **Ödüller:** Başkaları tarafından onaylanan seçimlerinden memnun olma fırsatı verilmelidir.

- **Davranış (Eylem):** Bireyleri, seçimleriyle uyumlu şekilde yaşamaya ve hareket etmeye teşvik etmek gerekir. Bu davranışın gelecekte de devam etmesine yardımcı olunmalıdır (Doğanay, 2011).

Değer netleştirmenin amacı, bireylerin kendi yaşamları ve seçimleri sonucunda değerleri içselleştirmeleri için bu adımlardan geçmektir. Öğrencileri değerler üzerine düşünmeye ve kişisel değerleri gerçekleştirmeye yönlendirdiği söylenebilir (Akyol, 2012). Bu yöntemde değerler eğitimi sürecinde yapılması uygun olmayan bazı davranışlar da vardır. Bu davranışlar öğrencilerin seçtikleri değerleri eleştirmek yerine onlara rehberlik etmek esas olmalıdır. Öğretmenler yönlendirici konumunda olmalı, düşünce ve değer yargılarını öğrencilere açıklamamalıdır. Öğrenciler sorulan soruları cevaplamaya zorlanmamalıdır. Bireysel sorulara yer verilmemeli, daha çok gruba uygun olabilecek sorular yer alması uygun olacaktır. Tartışma süresi çok uzun olmamalıdır. Öğrencilerin duygusal özellikleri, tutumları ve inançları değer yaratmak için kullanılmamalıdır. Değerleri anlaşılır kılmak için içselleştirilmiş değerlerin farkında olmaları ve tutarlı davranışları sağlanmalıdır (İbalı, 2019).

2.2.1.4. Değer analizi yaklaşımı

Değer analizi, var olan gerçek veya kurgusal sorunları çözmek için kullanılan bir yöntemdir (Akbaş, 2004). Örneğin, öğle tatillerinde okuldan neden ayrıldınız sorusu öğrencilerle birlikte analiz edilebilir. Doğru bir davranışta bulunmak, kaybolanı bulup sahibine geri vermektir. Kaybolan nesneyi kişinin bulamayacağını vurguladıktan sonra, “başkalarının eşyalarını izinsiz almamalıyız” önermesinden ziyade, kaybolan nesne kaybolduğunda neler olabileceğini tüm yönleriyle analiz etmek daha etkili olabilir (Erden ve Akman,1997). Olguyu tanımlarken benzer olaylara başvurur, sorgular, ispatlar, aksini kontrol eder (Güven, 2014). Değer analizinin amacı, ayırt edilen düşünceyi ön planda tutarak değer öğretimi yapmaktır. Bu yaklaşıma göre birey, gerçek veya yaratılmış bir sorunla karşılaştığında duygularını bir kenara bırakmalı ve soruna çözüm aramalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2018). Yine bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin değerlerle ilgili karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri sorunları çözmek için bilimsel yöntemi izlemelerine ve mantıksal düşünmeyi kullanmalarına rehberlik etmektir (Sarı, 2007). Sonuç olarak değer analizi yönteminde öğrenciler, değeri öğrenirken öğretmenin onlara verdiği değeri değil, istedikleri değeri de öğrenmeye çalışırlar. Değerleri öğrenirken mantıksal düşünme ve akıl yürütmeyi kullanırlar (Dilmaç, 2007). Böylece öğrenciler problem çözme becerilerinin tüm aşamalarını kullanarak toplumsal olaylarla ilgilenebilecek ve kendi ahlaki değer yargılarını oluşturabileceklerdir (Akbaş, 2004).

Ayrıca bu yaklaşım, bilimsel araştırma sürecinde öğrencilerin değer konuları hakkında mantıklı düşüncelerine yardımcı olmayı (Citation, 2004) ve değer konularında karşılaşılan sorunları çözmek için rasyonel/mantıksal ve bilimsel düşünmeyi kullanmayı içermektedir (Fernandez, 1999). Değer konularını analiz edebilir ve değer standartlarına dayalı olarak, dayatılan değerlere karşı veya basitçe onları yorumlayarak uygun yargılarda bulunabilir (Naylor and Diem, 1987). Değer analizi yöntemleri, ahlaki gelişim yöntemlerinde var olan kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade öncelikle toplumsal değerlere odaklanır (Citation, 2004). Jerrold Coombs ve Milton Meux (1971), bu yaklaşım için üç ana hedef önermektedir.

1. Öğrencilerin incelenen değer konularında en rasyonel kararları vermelerine yardımcı olmak.
2. Öğrencilerin gerçek dünyada değer kararları vermeleri için gereken becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin grubun diğer üyeleriyle olan değer çatışmalarını çözmelerine yardımcı olmak (Akt: Naylor and Diem, 1991). Ryan'a göre bu yaklaşımda öğrenciler vaka çalışmaları yoluyla ahlaki düşünme becerilerini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemlerini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler (Akbaş, 2004).

2.2.1.5. Ahlaki sorgulama (ahlaki muhakeme) Yöntemleri ve Adil Topluluk Okulları

Ahlaki gelişim olarak da bilinen bu yaklaşımda, öğretim ilkeleri Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Sürecini açıklamak için tasarlanmış değerlendirme vaka çalışmaları şeklinde değerleri eğitmeyi amaçlar (Aydın ve Akyol Güler, 2012). Piaget, önce ahlaki gelişim olgusunu inceledi ve Kohlberg'in, Piaget'nin çalışmalarını ve araştırmalarını geliştirdiği görülmektedir. Kohlberg, ahlaki gelişimi Piaget'nin biliş alanında ortaya koyduğu dönemi dikkate alarak incelemiştir. Piaget, ahlaki gelişim üzerine araştırmalar yaparken anlattığı hikayelerde eylem ve düşünceyi birleştirirken, Kohlberg düşüncenin paradoksal koşullarıyla mücadele etmek için varsayımsal hikayeleri çalışmalarına dahil etmiştir. Bu nedenle çocukların ve yetişkinlerin ahlaki durumunu ortaya çıkaracak ahlaki ikilemlerden yararlandığı görülmektedir (Selçuk, 2000).

Her iki bilim adamı da bireylerin çocukluktan yetişkinliğe kadar nasıl davrandıklarını ve onlara rehberlik eden kuralları açıklayarak ve çocukların oyunda

ahlaki ikilemleri gözlemlediklerinde nasıl tepki verdiklerini incelemelerine dahil etmişlerdir. Kohlberg, böylesi davranışları altı farklı grupta sınıflandırarak ve üç düzeyde topladığı incelemeler sonucu görülmektedir (Senemoğlu, 2005). Kohlberg'in ahlaki gelişim seviyeleri aşağıdaki gibidir:

- Gelenek öncesi seviye: Ahlaki gelişim teorisinin en düşük seviyesini gösterir. Bu düzeyde çocuklar ahlaki gerçekleri belirli yaşanmış olay ve yerlerle ilişkilendirir (Temel ve Aksoy, 2001). Bu düzeyde otorite vardır ve birey otoriteye itaat etmektedir. Cezalardan kaçınmak için atanan görevleri tamamlama eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu aşamada kişisel çıkarlar ön plandadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

- Geleneksel düzey: Birey, toplumunun veya grubunun ahlaki kurallarına uymakla yükümlülüğü vardır. Gruba sadakat önemlidir. Bu aşamada toplumun beklentileri karşılanmalıdır. Ayrıca bu aşamada birey, uyguladığı kurullarla başkalarına empatik bir şekilde davranmalıdır. Bu aşamada benmerkezcilikten ziyade başkası gibi bakabilme düşünce kabiliyeti ortaya çıkmaktadır (Senemoğlu, 2005).

- Gelenek Sonrası Düzey: Bu dönemde birey ahlaki değer yargılarını kabul eder ve bu yargıların kendi bakış açısına göre düzenlenmesi gerektiğini anlar. Bu dönemden dolayı bireyler hâkim olan ahlaki anlayışlara göre hareket etmeye isteklidirler (Güven, 2014). Öğrenciler, kendi bakış açılarını belirterek kendi seçimlerini yapabilmeleri için akıl yürütürken kendi gerekçelerini ortaya koymalıdır (Demirhan İşcan, 2007). Ahlaki akıl yürütme yöntemleri, karşıt fikirlere dayalı sorunları çözmeye çalışır ve ahlaki yargıların oluşmasına yardımcı olurlar. Ahlaki olarak çıkmazın bulunduğu iki karşıt düşünce sunulur. Sunulan durumda problem belirlenir. Sorular etrafında ahlaki bir muhakeme başlatılır. Sunulan olayda öğrencilerin ikilem içinde kalarak içlerindeki ahlaki yargılar ortaya çıkarılır. Çıkarılan ahlaki olgular değerlendirilir ancak bu süreçte öğretmen rehber konumundadır ve ortaya başka ahlaki olgular koymaz. Sonuçlardaki değerlerin davranışa dönüştürülmesine ve benimsenmesine odaklanılmaktadır (Akbaş, 2004). Ahlaki ikilemler, değer analizi yöntemleri gibi, mantıksal ve ideolojik bir çerçevede içinde değer yaratmaya odaklanır. Ahlaki akıl yürütme bilişsel ahlaki ikilemleri içerir. Değer analizinde toplumsal değeri vurgulayan farklı konular seçildiği görülmektedir (Suparka ve Jhonson, 1975'ten aktaran Kaymakcan ve Meydan, 2014). Kohlberg, "adil toplum okulu" yaklaşımını geliştirerek ahlaki akıl yürütme yaklaşımının bazı sınırlamalarının üstesinden gelmeye çalıştığı görülmektedir. Bu yaklaşıma göre

toplumun ve okulun edinmeye tasarladığı değerler bireye kazandırılmalıdır. Ayrıca, elde edilen değer korunmalıdır. Bu yaklaşımın getirmeyi amaçladığı değerler temel değerlerdir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bahsedilen temel değerler eşitlik, adalet ve demokrasidir. Adil topluluk okullarında bu değerler, ahlaki ikilemlerle bireyleri yanıltmaya yönelik girişimlerde kullanılmaktadırlar (Akbaş, 2008). Bu okullar için geçerli olan kurallar okuldaki tüm personel tarafından belirlenmektedir. Yine Adil Toplum Okulu modeli, sorumluluğun herkes tarafından paylaşılması gerektiğini vurgular. Böylece demokratik bir okul ortamı oluşturulacaktır.

2.2.1.6. Karakter eğitimi

Karakter, bireyin kendine özgü yapısı, onu diğerlerinden ayıran temel belirti ve bireyin davranış örüntüsünü belirleyen üstün ana özellik, benlik yapısı, karakter (1), göze çarpan özellik (2) olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Lickona'ya (1991) göre karakter eğitimi, “öğrencilerin neyin iyi olduğunu bilmelerini, iyi olmak istemelerini ve iyi davranmalarını sağlayan” amaçlı bir uygulamadır. Karakterden kasıt, bireyin özelliklerini ve bireyin sahip olduğu değeri içermesidir. Karakter eğitimi, bireylere kazandırılması hedeflenen değerlerin gösterilerek, önce ailede daha sonra da okulun ve toplumun her biriminde devamlılığının sağlanarak sağlıklı ve güzel bir toplum varlığının oluşturulmasıdır (Akbaş, 2004). Karakter eğitimi önce ailede başlar ve okulla devam eder. Bu gelişimin devam edebilmesi için öğretmenlerin bir takım yükümlülükleri vardır. Cronbach (1978) karakter eğitiminde okulun rolüne ve sorumluluğuna dikkat çekmektedir: Öğrencilerin duygusal olgunluğa erişebilmeleri için önce kendilerine güvenebilecekleri bir ortam hazırlanmalı. Erdemli bireyler olma istekleri desteklenmelidir. Çatışmalar rasyonel ve mantıklı bir çerçevede çözülebilir olmalıdır. Öğrencinin ortaya çıkan sorunlara aktif olarak katılması sağlanmalıdır. Bu nedenle, çatışmayı çözme fırsatları bulabilecek ve ahlaki olgunluğa ulaşılacaktır (Başaran, 1997'den aktaran) Ryan (1999) öğretmenleri bir okul rehberi olarak kabul etmekte ve öğretmenlerin değerleri aktarma sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Ryan (1999) bu sorumlulukları “Öğretmen rol model niteliğinde biri olmalıdır. Yanlış veya doğru olduğu düşünülen değer yargıları hakkında öğrencilerle konuşmalı ve öğrencilerle empati kurabilmeli ki dolayısıyla karakter eğitimine yön verebilmeli.” şeklinde sırlamaktadır. Örnek olması için öğrencilerin edebiyatla bilgi düzeylerinin iyi olmasını gerektirir. Özetle karakter eğitimi sadece sınıfta değil, aile ve toplumun birçok yönü ile

de yapılmalıdır; değerler eğitimine bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları da içeren kapsamlı bir yaklaşımdır (Doğanay, 2011).

2.2.1.7. Değerlerin gizli öğretimi yaklaşımı (örtük program)

Yazılı olmaması bu yaklaşımın en büyük özelliği arasındadır. Bu yaklaşım, okulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranış kalıpları, yöntemleri, inançları, değer yargıları, okul iklimi, okul etkileşimleri, yazılı olmayan kurallar, okuldaki disiplin ve itaat gibi kültürel faktörler ve tutumlarla şekillenmektedir (Tezcan, 2003).

Eğitim faaliyetleri ne kadar planlı ve programlı hazırlanmış olursa olsun, yönetici veya öğretmenlerin tutumları, beklentileri, problem çözme yaklaşımları, disiplin anlayışları ve toplumsal bakış açıları eğitimi etkileyen faktörlerdir. Değerleri öğretirken doğrudan etik sorular sormak yeterli değildir. Program ve plan hazırlanırken gizli programın içerikleri değerlendirilmelidir. Sosyal kurumlar olarak okullar değer hedefleri belirlemezken, okullar örtük müfredat yoluyla katma değer ve gelişime katkıda bulunmaktadır. Çünkü okulun iklimi, disiplin algısı, öğretmenlerin ve sürece dahil olan kişilerin tutumu, plansız bir şekilde bunu etkileyebilir. Kültürel değerlerin ve öğretim değerlerinin aktarılmasında okulların yadsınamaz bir yeri vardır. Bu noktada okuldan mezun olan öğrencilerin başarı düzeylerinin hedeflenen kriterlere uygun olarak gerçekleşmesi, okulun duyuşsal alanda davranış kazanmadaki yeterliliği hakkında fikir verecektir (Akbaş, 2004).

2.2.2. Değer Yönelimleri ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazarların değer yönelimleriyle ilgili çeşitli konularda çalışma yaptığı görülmektedir. Sosyal alan araştırması, iş yaşamı ve eğitim alanı bunlardan bazılarıdır. Yapılan bu çalışmalara ve bulgularına değinmek yerinde olacaktır. Bunlardan bazıları; Yapıcı kardeşler (2007), yaptığı çalışmada; İstanbul Anadolu yakasındaki ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelleriyle gerçekleştirilen çalışmada ilk ve orta öğretimde görev yapan 325 öğretmenden veri elde edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu araç olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değer yönelimlerinin önem sırasına göre istatistiksel dağılımı incelenmiş ve öğretmen tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin en çok değer verdikleri değerlerin evrensellik, en az önem verdikleri değerlerin ise güç olduğu belirlendiği görülmektedir.

Uncu (2008), araştırmasında; İstanbul'daki ilk ve orta öğretim kurumlarındaki eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu bir analizini yapmıştır. Bu anket modelinde yürütölen çalışmada, İstanbul İlinde görev yapan 465 okul yöneticisi ile sınıf ve branş öğretmeninden Schwartz Değerler Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticiler için cinsiyet değişkenlerinin; hazcılık, başarı, evrensellik, özyönelim, güvenlik ve nezaket (yardımseverlik) alt boyutlarının kadınlar üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin yaş değişkenleri için 31-35 yaş arasında anlamlılık ifade ettiği, başarı, uyum, nezaket alt boyutları ile öğretmen ve yöneticiler için branş değişkenleri anlamlı bulunmuştur; uyarılma alt boyutu incelendiğinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Fidan (2009) araştırmasında öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 206 öğrenciye ait verilerle tarama modelinde değerler eğitimi ve değerler eğitiminde kullanılan etkinliklere ilişkin görüş ölçeği ile yapılmıştır. Ankette katılımcıların çoğu, değer eğitiminin bilgi kadar önemli olduğunu ve değer eğitiminde en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, sorunları nerede ve ne konuda yaşadınız ve bireylerin değerlere yüklediği anlamların farklı olduğu ifade etmiş .Aradaki fark, medyanın değer öğretiminde okul ve öğretmenin etkisini aza indirdiği eğitimde okulların ve öğrenmenin etkinliği azaltması ve müfredatın yapısı bilgi temelli içerikte olduğu katılımcılar tarafından ifade edildiği görölmektedir.

Yalmancı (2009), araştırmasında öğretmen adaylarının değer yönelimlerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde sürekli eğitim gören 337 öğretmen adayından Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve Portre Değerler Anketi ile 2008-2009 öğretim dönemi için veri toplanmıştır. Katılımcıların değer yönelimleri sosyoekonomik düzeylerine, cinsiyetlerine, annelerinin çalışıp çalışmadıklarına, ailede kaç çocuk olduğuna ve eğitime devam ettikleri sınıfa göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının en çok güç değerine en az ise güvenlik değerine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenleri açısından; sosyoekonomik statü değişkenleri, evrensellik, nezaket (iyilikseverlik) ve

yaşamdan keyif alma değişkenleri açısından; sınıf düzeyi değişkenlerine göre uyarılma ve yaşam doyumu değerlerinde; gelenek değerlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Annenin çalışma durumu değişkenine göre katılımcıların değer yöneliminde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgular arasındadır.

Gedik (2010), araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tespit edilip, öğrencilere aktarmak istedikleri değerlerin ne olduğunu farklı değişkenlerle ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular 295 sınıf öğretmeninden toplandığı görülmektedir. Portre Değerler Anketi ve Öğretmenin Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerler Anketi araştırmanın aracı olarak kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında katılımcıların en yüksek önemi evrensellik değerine verdiği, en düşük önemi ise güç değerine de olduğu sonuçlar arasındadır. Araştırmacı çalışmasında katılımcıların değer yönelimlerine ilişkin medeni durum değişkenine göre, uyma ve başarı değerlerinde; çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre başarı değerinde anlamlı farklılık olduğunu sonuçlar arasındadır. Ayrıca; yetişirken ebeveynini kaybetme durumu değişkenine göre evrensellik, yaşamdan haz alma, geleneksellik ve yardımseverlik; cinsiyet değişkenine göre; güvenlik ve yaşamdan haz alma; yaş değişkenine göre evrensellik, geleneksellik ve uyarılma değerlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucu ifade edilmektedir. Ayrıca çalışma neticesinde; görev yapılan okul türü, doğum yeri ve büyüdüğü aile türü değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinde herhangi bir farklılık görülmediğine rastlanmıştır. Öğrencilere aktarılması en çok istenen değer başarı, aktarılması istenmeyen değer ise uyma olduğu ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerince aktarılmak istenen değerlere ilişkin yaş değişkenine göre geleneksellik, uyarılma ve yardımseverlik; cinsiyet değişkenine göre evrensellik, başarı ve güç; görev yapılan okul türü değişkenine göre öz-yönelim, güç, evrensellik, güvenlik ve yardımseverlik; medeni durum değişkenine göre güvenlik ve güç, değerlerinde anlamlı farklılıklara rastlandığı görülmüştür.

Bulut (2012), araştırmasında; katılımcıların değer yönelimlerini ortaya çıkarmayı ve çeşitli değişkenlere karşı test etmeyi amaçlamaktadır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmada, Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitimine devam eden 106'sı erkek, 326'sı kadın olmak üzere 432 öğretmen adayından Schwartz aracılığıyla biçimsel ve niteliksel olarak ifade edilen kişisel bilgi ve değerler kullanılarak veriler

elde edilmiştir. Değerler listesi ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerine göre uyarılım, yardımseverlik(iyilikseverlik), güvenlik, itaat gibi alt boyutlarda değer yönelimlerinde farklılıklar olduğunu ve erkek öğretmen adaylarının uyarılım değer yönelimlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu gözlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının güvenlik, uyum ve yardımseverlik değer yönelimi erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Yapıcı vd., (2012) yaptıkları çalışmada; toplumsal değer konusunda önemli bir role sahip olan öğretmen adaylarının sürekli eğitimlerinde bireysel değer yargılarının değişen sürecini ve sürekli eğitim sektörünün rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Kesitsel bir yaklaşımla, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerine devam eden birinci ve son sınıf öğrencilerinin verileriyle, 708 öğretmen adayının verileriyle betimsel olarak tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin yardımseverlik (iyilikseverlik), geleneksellik ve evrensellik üzerine odaklandığı, hazcılık olarak İngilizce öğretmenleri ön plana çıktığı, Fen ve Teknoloji Öğretmenleri uyarılım, başarıya ve güce en çok değer veren eğitimsel bölümler olduğu tespit edilmiştir. Zaman içindeki değişimle beraber sanat öğretiminde Resim-İş öğretmenlerinde dindar olmaya; Felsefe Gurubu Öğretmenlerinin iyilikseverlik, güvenlik, uyma ve başarı daha az öneme sahiptir. İngilizce öğretiminde hedonizm (hazcılık) vurgusu artmasına rağmen; nezaket (iyilikseverlik), başarı, uyma, dindarlık ve güvenliğin önemi azalmıştır. Bilgisayar eğitiminde öz-yönelim; sınıf öğretiminin evrenselliği; din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminde uyma, yardımseverlik ve öz-yönelim değerlerine verilen değer artması. Yani kişisel ve toplumsal değerlerin bazı değer kesimlerde artarken bazı kesimlerde önemli ölçüde düştüğü görülmektedir.

Keleş (2016) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algılarının belirlediği demografik değişkenlere dayalı olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemeyi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algılarının ve değer yönelimi nasıl değiştiğini ortaya göz önüne sermeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri Malatya ili Doğanşehir ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalışma evreninden oluşmakta olup, Öğrenen Okul Ölçeği ve Portre Değerler Ölçeği ile elde edilmiş ve katılımcılara göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcılar için evrensel

değerlerler en yüksek öneme sahip iken güç değerleri için en az öneme sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır; değişkenlerden hizmet yılı ele alındığında, hazcılık, gelenek, nezaket (yardımseverlik), güvenlik ve uyum; gelenek, uyarılım ve yaşa göre güç değişkenleri; okulun önemli üyeleri olma değişkenine göre, iyilikseverlik, başarı, güvenlik ve uyum; mesleki değişkenlere göre gözlemlenen mesleki yayınları takip uyarılma ve güç boyutlarında önemli farklılıklar vardır. Öğrenen Okullar ölçeğinin alt boyutları ile Portre Değerleri ölçeğinin (PDA) öz-yönelim, uyma, hazcı, yardımseverlik, gelenek, güvenlik ve evrensellik alt boyutları arasında ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrenen okullara ilişkin algıları ile değer yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Dilmaç vd., (2008), çalışmalarında; 2007-2008 yılı Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının değerlerini farklı değişkenler açısından incelemek için ilişkisel tarama yöntemiyle ,637 toplam kız-erkek katılımcıya öğretmen kişisel bilgi sayfası ve Schwartz değerler listesi anketi kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada cinsiyet farklılıkları özyönelim, güç ve evrensel değerler ile cinsiyet arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

Mehmetoğlu (2006), İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı ve hazcılık hariç tüm değerlere daha çok önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Güvenlik, Özyönelim, Evrenselcilik ve İyilikseverlik değerleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu anlamlı farklılığın kız öğrencilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sarıcı Bulut (2012), yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin güvenlik, iyilikseverlik, uyma ve uyarılım değer alt boyutları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmada erkek öğrencilerin en çok etmiş uyarılım değerine önem verirken kız öğrenciler uyma, iyilikseverlik ve güvenlik değer algılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Karaca (2008), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ile ilgili olarak yaptığı çalışmada erkeklerin hazcılık değerine daha çok önem verirken kız öğrencilerin evrensellik, özyönelim ve güvenlik değerlerine daha çok önem verdikleri görülmektedir.

Acar vd., (2014), sosyal hizmet bölümünde okuyan öğrencilerin değer yönelimlerini belirlemek için yapmış olduğu çalışmada, kız öğrencilerin uyum ve

özyönelim değeri ortalamalarının erkek öğrencilere daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Yağcı (2006), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu değer yönelimleri ile ilgili çalışmada erkek öğrencilerin hazcılık, güç, uyarılım ve gelenek değerlerine daha çok önem verirken, kız öğrencilerin özyönelim, başarı, iyilikseverlik, uyma, başarı ve güvenlik değerlerine daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kız öğrencilerin güvenliğe erkeklerden daha fazla önem verirken erkek öğrencileri de hazcılık değerine kız öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Sesli (2014) ortaöğretimde okuyan öğrencilerin diğer yönelimlerini tespit etmek için yapmış olduğu araştırmada, erkek öğrencilerin en çok uyarılım, evrenselcilik ve özyönelim değerlerine kız öğrencilerin ise en çok güvenlik, evrenselcilik ve özyönelim değerlerini benimsedikleri görülmektedir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin en az geleneksellik ve uyma değerlerini benimsedikleri görülmektedir.

Demirutku ve Sümer (2010), bir Türk üniversitesinde yapmış oldukları çalışmada erkeklerin güç ve başarı değerlerine kadınlardan daha fazla önem verirken kadınların ise evrensellik değerine erkeklerden daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Çalışmada genel olarak öğrencilerin en fazla özyönelim değerine önem verirken en az geleneksellik değerine önem verdikleri tespit edilmiştir.

3. METERYAL ve METOD

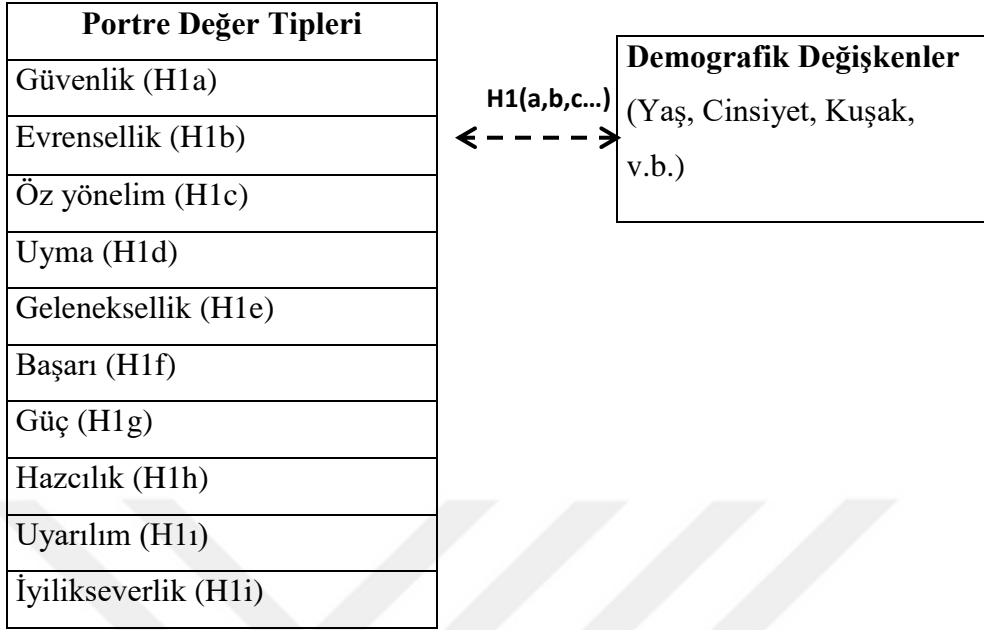
3.1. Araştırmanın Amacı, Modeli ve Hipotezleri

Bu araştırmanın temel amacı farklı kuşaklardaki lisanslı sporcuların temel değer algıları ile demografik değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada;

- Güvenlik temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Evrensellik temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Özyönelim temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Uyma temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Geleneksellik temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Başarı temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Güç temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Hazcılık temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- Uyarılım temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek
- İyilikseverlik temel değeri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek, konuları üzerinde odaklanılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karadağ, 2010). Aşağıda Şekil 3.1 bu çalışmada kullanılan modeli göstermektedir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli

Şekil 3.1'deki model ve bu modele bağlı olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H1a: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan güvenlik değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1b: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan evrensellik değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1c: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan özyönelim değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1d: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan uyma değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1e: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan geleneksellik değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1f: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan başarı değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1g: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan güç değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1h: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan hazcılık değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H11: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan uyarılım değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

H1i: Portre değer tiplerinin alt boyutu olan iyilikseverlik değeri ile sporcuların demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

3.2. Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada etik kurul izin belgesi, Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'nun 22.11.2021 tarih ve E-37077861-200-50802 sayılı kararı ile alınmıştır. Ayrıca YÖK yayın etiği yönergesinde yayın etiğine uymayan davranışlar başlığında belirtilen durumlardan kaçınılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın ana evren Erzurum, Iğdır, Kars ve Ardahan ve Ağrı serhat illerindeki lisanslı sporculardan oluşmaktadır. 09.05.2022 tarihi itibarıyla bu beş ilde toplam lisanslı sporcu sayısı 156315'tir (Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü, EK. 5). Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde Kars, Erzurum, Ardahan, Ağrı ve Iğdır serhat illerindeki lisanslı sporcuların sayısı dikkate alınmış, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde örnekleme formülü kullanılmıştır (Karasar, 2020). Formül doğrultusunda gerçekleştirilen hesap sonucunda evreni temsil edecek olan örneklemin en az 383 kişiden oluşması gerektiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında kolayda örnekleme yöntemi ile toplamda 650 lisanslı sporcuya anket formu on-line olarak iletilmiş ve 465 kişi ankete katılım sağlamıştır. Bu sayı gerekli olan 383 âdeti sağladığı için anket çalışmasına son verilmiştir.

3.4. Anket Formunun Niteliği

Anket çalışması toplam iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgileriyle alakalı yaş, cinsiyet, medeni durum, spor branşı ve kuşak sorularından oluşmaktadır. İkinci bölüm, Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen 2010 yılında Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 40 soru 10 (on) alt boyuttan oluşan "Portre Değerler Anketi" ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırmaya konu olan Temel Değer Tiplerinin ölçümünde kullanılan Likert tipli veri toplama aracında maddeler: "(1) Bana Çok Benziyor, (2) Bana Benziyor, (3) Bana Az Benziyor, (4) Bana Çok Az Benziyor, (5) Bana Benzemiyor ile (6) Bana Hiç Benzemiyor" arasında 6 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte ters

puanlanmış soru bulunmamaktadır. Artan puanlar değer algılarının yüksek olduğunu işaret etmektedir.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde serhat illerinde (Kars, Ardahan, Iğdır, Erzurum ve Ağrı) lisanslı sporculardan Google drive üzerinden online anket çalışması sonucu elde edilen veriler demografik değişkenler ve çalışmanın bağımsız değişkeni olan değerler ve alt boyutları yönünden analizleri yapılarak çalışmanın amacı doğrultusunda yorumlanmaktadır.

4.1. Analiz Bulguları

4.1.1. Demografik Bulgular

Çalışmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulguları için betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	315	67.7
	Kadın	150	32.3
Medeni Durum	Evli	269	57.8
	Bekâr	196	42.2
Spor Branşı	Bireysel	194	41.7
	Grup	229	49.2
	Spor Yapmıyorum	42	9.0
Yaş	18 yaş ve altı	118	25.4
	19-34 arası	167	35.9
	35-50 arası	162	34.8
	51 ve üzeri	18	3.9
Kuşak	X Kuşağı	137	29.5
	Y Kuşağı	172	37.0
	Z Kuşağı	156	33.5
	Total	465	100.0

Demografik özellikleri ortaya koyan Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların;

- ✓ %32.3’ü kadın, %67.7’si erkek,
- ✓ %57.8’i evli. %42.2’si bekar
- ✓ %41.7’si bireysel. %49.2’si grup sporu yaparken, spor yapmayanların oranı ise %9’dur.
- ✓ %25.4’ü 1-19 yaş arası. %35.9’u 20-34 yaş arası, %34.8’i 35-49 yaş arası, geriye kalan %3.9’u 50 yaş üstü grubu oluşturmaktadır.

- ✓ %29.5'i X kuşığı, %37'si Y kuşığı, %33,5'i ise Z kuşığında yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 4.2`de Szchwatzın (2012) portre değer eğilimlerinin genel ve alt boyutlarına göre sporcuların sırasıyla en çok algılanan temel değerlerini göstermektedir.

4.1.2. Normallik Testi

Yapılan herhangi bir araştırmada veriler analiz edilirken çeşitli istatistiksel tekniklerden yararlanılmaktadır. Araştırmada belirlenen sorunun ve bu soruyu cevaplamak için hazırlanan hipotezlerinin test edilebilmesi için parametrik ve non-parametrik testler uygulanmaktadır. Hipotezlerin test edilmesinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için şu koşulların sağlanması gerekmektedir (Shukla, 2015).

- Örneklem rastgele seçilmelidir
- Birbiriyle karşılaştırılacak tüm grupların farkları arasında homojenlik olmalıdır
- Veriler normal dağılım sağlamalıdır. Normal dağılım, verilerin simetrik olmasını ifade eder.

Bu çalışmada da hem verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını hem de hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağını belirlemek için öncelikle normallik testi uygulanacaktır. Bunun için literatürde sık kullanılan yöntemlerden birisi çarpıklık ve basıklık testidir.

Çarpıklık ve basıklık değeri -3 ile +3 arasında yer alırsa dağılım normal olarak kabul edilmektedir (Başar ve Oktay, 2014; Groeneveld and Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins and Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Elde edilen veri seti eğer belirlenen aralıklar arasında ise yani normal dağılım gösteriyor ise parametrik testler, normal dağılım sergilemiyor ise non-parametrik testler uygulanacaktır. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar Tablo 4.2`de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Normallik Testi Sonuçları

	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık	S.S
Güvenlik	3.39	-,524	,054	,65370
Evrensellik	2.63	,199	-,726	,56811
Öz yönelim	3.74	-,847	,395	,60456
Uyma	3.83	-,544	-,210	,68697
Geleneksellik	3.89	-,606	-,318	,78166
Başarı	2.64	,112	-1,063	,95265
Güç	1.49	1,807	2,809	1,0049
Hazcılık	2.96	1,67	-,743	,88993
Uyarılım	3.28	-,301	,113	,84318
İyiliksever	3.71	-,402	-,542	,70062

Tablo 4.2 incelendiğinde verilerin belirlenen aralıklar dahilinde olduğu ve normal dağılım sergilediği görülmektedir. Normallik testi sonucunda verilerin boyutlar düzeyinde normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

4.1.3. Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi

Tablo 4.3'te ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi yer almaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek orijinaline uygun 10 boyut altında toplanmaktadır. Analize ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.3. Ölçeğe İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi

	Boyutlar									
	Güvenlik	Evrens.	Özyön.	Uyma	Gelen.	Başarı	Güç	Hazcılık	Uyar.	İyiliks.
S14	,832									
S5	,828									
S21	,822									
S31	,797									
S9		,832								
S25		,816								
S38		,677								
S34			,875							
S1			,829							
S22			,771							
S11			,753							
S16				,812						
S7				,779						
S28				,764						
S36				,714						
S3					,744					
S23					,678					
S40					,624					
S19					,565					
S2						,909				
S39						,900				
S17						,869				
S4							,783			
S32							,781			
S24							,702			
S37								,786		
S26								,784		
S10								,710		
S6									,766	
S15									,692	
S12										,754
S27										,591
S33										,510
Küresellik Analizi için- Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü (KMO):							,717			
Bartlett's Test of Sphericity				Approx. Chi-Square			4604,590			
				df			741			
				p			0,000			

Analiz sonuçları incelendiğinde 35, 20, 8, 29, 13, 30,18 maddelerin birden fazla boyuta yüklendiği (binişik) ve yapıyı bozduğu görülmüş ve analizlerden çıkarılmıştır. Analizlerin tekrarlanması sonucunda kalan maddelerin faktör yük değerlerinin, 300'ün üzerinde olduğu ve ilgili boyutlara yüklendiği görülmüştür.

Ayrıca mevcut örneklemin faktör analizi için yeterli uygunlukta olup olmadığını belirlemek için uygulanan Küresellik Analizi (KMO) sonucunda KMO değerinin, 717 olduğu ve seçilen örneklemin analiz için yeterli veri yeterliliğini sağlayabileceği görülmüştür. Değişkenler arasında var olan korelasyonun faktör analizi için uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Barlett Küresellik testi sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir ($p<0,05$). Ölçeğe ait varyans analiz değerlerini gösteren bilgiler Tablo 4.4'te olduğu gibidir.

Tablo 4.4. Portre Değerler Anketi Ölçeğine Ait Varyans Analiz Değerleri

Boyutlar	Toplam	Değişen Varyans	Toplam Varyans
Güvenlik	3.192	9.674	9.674
Evrensellik	2.563	7.766	17.439
Öz yönelim	2.280	6.908	24.347
Uyma	2.228	6.751	31.099
Geleneksellik	2.212	6.702	37.801
Başarı	2.183	6.615	44.416
Güç	2.124	6.438	50.854
Hazcılık	1.831	5.549	56.403
Uyarılım	1.434	4.347	60.750
İyilikseverlik	1.372	4.157	64.907

Varyans analiz sonuçları incelendiğinde Güvenlik boyutu yapının %9.67'sini. Evrensellik boyutu %7.76'sını. Öz yönelim boyutu %6.90'nını. Uyma boyutu %6.75'ini. Geleneksellik boyutu %6.70'ini. Başarı boyutu %6.61'ini. Güç boyutu %6.43'ünü. Hazcılık boyutu &5.54'ünü. Uyarılım boyutu %4.34'ünü. İyilikseverlik boyutu ise yapının 4.15'ini açıkladığı, yapının toplam varyans değerinin ise %64,90 olduğu görülmektedir.

4.1.4. Ölçeğe Ait Güvenirlilik Analizi

Araştırmada kullanılacak ölçek için sırasıyla güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Güvenirlilik ölçüm aracı analizlerde kullanılacak veriler için istikrarlı ve tutarlı ölçüm yapmasıdır. Benzer koşullarda ölçümler tekrarlanır ve aynı tutarlı sonuçlara ulaşırsa kullanılan ölçüm aracı o kadar güvenilirdir (Taherdoost, 2016).

Araştırmada ölçek güvenilirliği için Cronbach's Alpha Güvenilirlik Ölçütü kullanılmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0 ile 1 arasında bir değer almakta ve bu değer 1'e yaklaştıkça güvenilirlik oranı da o kadar artar. Cronbach's Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği;

$0,00 < \alpha < 0,40$ aralığındaki değere sahip ölçek güvenilir değil,

$0,40 < \alpha < 0,60$ Aralığındaki değere sahip ölçek düşük güvenilirlikte,

$0,60 < \alpha < 0,80$ ise güvenilir

$0,80 < \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir sayılmaktadır (Kalaycı, 2009).

Aşağıda Tablo 4.5'te bu çalışmada kullanılan Schwartz'ın "Temel Değer Tipleri" ölçeğine ait güvenilirlik analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Temel Değer Tipleri Ölçeğine Ait Güvenirlilik Düzeyleri

	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa	Güvenirlilik Düzeyi
Güvenlik	4	0,876	Yüksek Derecede Güvenilir
Evrensellik	3	0,793	Güvenilir
Özyönelim	4	0,713	Güvenilir
Uyma	4	0,676	Güvenilir
Geleneksellik	4	0,648	Güvenilir
Başarı	3	0,894	Yüksek Derecede Güvenilir
Güç	3	0,686	Güvenilir
Hazcılık	3	0,889	Yüksek Derecede Güvenilir
Uyarılım	2	0,669	Güvenilir
İyiliksever	3	0,71	Güvenilir
Ölçek Ana boyut	33	,721	Güvenilir

Demirutku ve Sümer (2010) yaptıkları çalışmada ölçeğe ait güç alt boyutu için 0.81, başarı alt boyutu için 0,81, hazcılık alt boyutu için 0. 77, uyarılım alt boyutu için 0. 70, özyönelim alt boyutu için 0.65, evrenselcilik alt boyutu için 0.72, iyilikseverlik alt boyutu için 0.66, geleneksellik alt boyutu için 0,82, uyma alt boyutu için 0,75 ve güvenlik alt boyutu için 0.80 olarak tespit etmişlerdir.

Tabloda Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeğe ait güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin ana boyutu 0,721 ile güvenilir seviyededir. Güvenirlilik düzeyleri alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde güvenlik (0,876), başarı (0,894), ve hazcılık boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu, evrensellik (0,793), öz yönelim (0,713), uyma (0,676), geleneksellik (0,648), güç (0,686), uyarılım (0,669) ve iyilikseverlik (0,710)

boyutlarının da yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen bu güvenilirlik sonuçları Demirutku ve Sümerin çalışması ile benzerlik göstermektedir.

4.1.5. Demografik Değişkenlere İlişkin Fark Bulguları

Araştırmaya katılanların değer farklılıklarının cinsiyet, yaş, medeni durum, uğraştıkları spor alanları ve buldukları kuşağa göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış veriler normal dağılım sergilediğinden bunların analizi için parametrik testler olan Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizleri kullanılmıştır.

Bağımsız Örneklem T-Testi ile iki bağımsız örneklem grubunun ortalamalarının karşılaştırılması yapılmaktadır. Bir grubun ortalamasının diğer grubun ortalamasından önemli derecede farklılık gösterip göstermediği bu analiz yöntemi ile araştırılmaktadır. Tek Yönlü Varyans Analizinde ise bağımsız iki ya da daha çok örneklemin ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılan bir testtir. Eğer örneklem arasında bir farklılık söz konusu ise farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 48-49). Araştırmaya katılanların yaş, medeni durum, eğitim durumu, uğraştıkları spor alanları ve buldukları kuşak ile değer farklılığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bu analizler kullanılarak test edilmiştir. Araştırma değişkenlerine yönelik farklılık analizleri aşağıda gösterilmiştir.

4.1.5.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Fark Bulguları

Cinsiyet değişkeni açısından farklılığın olup-olmadığı belirlemek için Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Analize yönelik bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Bağımsız Örneklem T Testine göre değer farklılıkları PDA'nın alt boyutları olan güvenlik ve özyönelim alt boyutu açısından kadınların katılma düzeyi ortalamaları ile erkeklerin katılma düzeyi ortalaması arasında cinsiyet bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunurken evrensellik, uyma, geleneksellik, başarı, güç, hazcılık, uyarılım ve iyilikseverlik alt boyutları açısından anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Tablo 4.6. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	p
Güvenlik	Erkek	315	1.66	-2,280	,023
	Kadın	150	1.81		
Evrensellik	Erkek	315	1.68	-1,668	,096
	Kadın	150	1.78		
Özyönelim	Erkek	315	2.01	-2,324	,021
	Kadın	150	2.20		
Uyma	Erkek	315	1.78	-,704	,482
	Kadın	150	1.83		
Geleneksellik	Erkek	315	1.50	-1,803	,072
	Kadın	150	1.61		
Başarı	Erkek	315	2.05	-0,439	,661
	Kadın	150	2.08		
Güç	Erkek	315	2.28	-0,466	,642
	Kadın	150	2.33		
Hazcılık	Erkek	315	1.97	-1,346	,179
	Kadın	150	2.09		
Uyarılım	Erkek	315	2.02	-1,591	,112
	Kadın	150	2.17		
İyilikseverlik	Erkek	315	1.77	-1,286	,199
	Kadın	150	1.86		

4.1.5.2. Medeni Duruma Göre Fark Bulguları

Medeni duruma göre farklılık olup-olmadığı Bağımsız Örneklem T-Testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi

	Medeni Durum	N	\bar{X}	t	p
Güvenlik	Evli	269	1.74	1.332	,184
	Bekar	196	1.66		
Evrensellik	Evli	269	1.74	1.038	,300
	Bekar	196	1.67		
Özyönelim	Evli	269	2.11	1.185	,237
	Bekar	196	2.03		
Uyma	Evli	269	1.83	1.550	,122
	Bekar	196	1.73		
Geleneksellik	Evli	269	1.57	1.384	,167
	Bekar	196	1.49		
Başarı	Evli	269	2.02	-1.160	,247
	Bekar	196	2.11		
Güç	Evli	269	2.29	-,314	,753
	Bekar	196	2.32		
Hazcılık	Evli	269	1.99	-,788	,431
	Bekar	196	2.05		
Uyarılım	Evli	269	2.04	-,779	,436
	Bekar	196	2.11		
İyilikseverlik	Evli	269	1.80	,005	,996
	Bekar	196	1.80		

Bağımsız Örneklem T-Testine göre PDA' nın değişkeni alt boyutları olan güvenlik, evrensellik, öz yönelim, uyma, geleneksellik, başarı, güç, hazcılık, uyarılım ve iyilikseverlik alt boyutları açısından kadınların katılma düzeyi ortalamaları ile erkeklerin katılma düzeyi ortalaması arasında medeni durum açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

4.1.5.3. Yaş Değişkeni Açısından Fark Bulguları

Yaş değişkeni açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Yaşa Göre Fark Analizi

	Yaş	N	\bar{X}	F	p
Güvenlik	18 yaş ve altı	118	1.73	,975	,404
	19-34 arası	167	1.66		
	35-50 arası	162	1.76		
	51 ve üstü	18	1.54		
Evrensellik	18 yaş ve altı	118	1.72	1,458	,225
	19-34 arası	167	1.62		
	35-50 arası	162	1.77		
	51 ve üstü	18	2.01		
Öz yönelim	18 yaş ve altı	118	2.20	0,975	,404
	19-34 arası	167	2.00		
	35-50 arası	162	2.06		
	51 ve üstü	18	1.94		
Uyma	18 yaş ve altı	118	1.76	1,079	0,358
	19-34 arası	167	1.78		
	35-50 arası	162	1.85		
	51 ve üstü	18	1.58		
Geleneksellik	18 yaş ve altı	118	1.58	1,256	,289
	19-34 arası	167	1.48		
	35-50 arası	162	1.59		
	51 ve üstü	18	1.40		
Başarı	18 yaş ve altı	118	2.04	0,604	,612
	19-34 arası	167	2.04		
	35-50 arası	162	2.07		
	51 ve üstü	18	2.30		
Güç	18 yaş ve altı	118	1.91	10,665	,000
	19-34 arası	167	2.26		
	35-50 arası	162	2.56		
	51 ve üstü	18	2.83		
Hazcılık	18 yaş ve altı	118	1.95	5,042	,002
	19-34 arası	167	1.85		
	35-50 arası	162	2.21		
	51 ve üstü	18	2.17		
Uyarılım	18 yaş ve altı	118	1.88	8,401	,000
	19-34 arası	167	1.95		
	35-50 arası	162	2.27		
	51 ve üstü	18	2.75		
İyilikseverlik	18 yaş ve altı	118	1.92	1,564	,197
	19-34 arası	167	1.73		
	35-50 arası	162	1.79		
	51 ve üstü	18	1.69		

Tek Yönlü Varyans Analizine göre değer farklılıkları algısı açısından yaş grupları arasında alt boyutlar bazında güvenlik, evrensellik, öz yönelim, uyma, geleneksellik, başarı ve iyilikseverlikte istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Buna karşın güç, hazcılık ve uyarılım boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır ($p<0,05$).

Bu farklılıkların hangi gruplardan olduğunun tespiti için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9'daki bulgulara göre güç boyutundaki farklılığın nedeni 18 yaş ve altı yaş aralığı ile 19-34, 35-50 ve 51 ve üzeri yaş aralığı arasındaki ortalama farklılığından kaynaklanmaktadır. 19-34, 35-50 ve 51 ve üzeri yaş aralığında olan katılımcıların güç bakımından katılma düzeyleri ortalaması 18 yaş ve altı yaş grubu olanlara göre daha yüksektir.

Hazcılık boyutundaki farklılığın nedenine bakıldığında 19-34 yaş aralığı ile 35-50 yaş aralığı arasındaki ortalama farklılığından kaynaklanmaktadır. 35-50 yaş aralığında olan katılımcıların hazcılık bakımından katılma düzeyleri ortalaması 19-34 yaş grubu olanlara göre daha yüksektir.

Uyarılım boyutundaki farklılığın nedeni ise 18 yaş ve altı yaş aralığı ile 35-50 ve 51 yaş ve üzeri yaş aralığı arasındaki ortalama farklılığından kaynaklanmaktadır. 35-50 ve 51 yaş ve üzeri yaş aralığında olan katılımcıların güç bakımından katılma düzeyleri ortalaması 18 yaş ve altı yaş grubu olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 4.9. Yaş Durumuna Göre Tukey Testi

Tukey Testi				
Boyutlar	Yaş Aralıkları		Ortalama Farkı	P
	(I)Yaş	(J) Yaş	(I-J)	
Güç	18 yaş ve altı	19-34 arası	-,35669*	,024
		35-50 arası	-,65701*	,000
		51 ve üzeri	-,92655*	,003
	19-34 arası	18 yaş ve altı	,35669*	,024
		35-50 arası	-,30031*	,046
		51 ve üzeri	-,56986	,125
	35-50 arası	18 yaş ve altı	,65701*	,000
	50-70 arası	19-34 arası	,30031*	,046
		51 ve üzeri	-,26955	,726
18 yaş ve altı		,92655*	,003	
Hazcılık	1-19 arası	19-34 arası	,56986	,125
		35-50 arası	,26955	,726
		19-34 arası	,10367	,760
	20-34 arası	35-50 arası	-,25790	,074
		51 ve üzeri	-,21469	,769
		18 yaş ve altı	-,10367	,760
	35-50 arası	35-50 arası	-,36157*	,001
		51 ve üzeri	-,31836	,462
		18 yaş ve altı	,25790	,074
50-70 arası	19-34 arası	,36157*	,001	
	51 ve üzeri	,04321	,997	
	18 yaş ve altı	,21469	,769	
1-19 arası	19-34 arası	,31836	,462	
	35-50 arası	-,04321	,997	
	19-34 arası	-,06899	,926	
Uyarılım	1-19 arası	35-50 arası	-,39140*	,003

Tablo 4.9.Devamı.

	51 ve üzeri	-,87288*	,001
	18 yaş ve altı	,06899	,926
20-34 arası	35-50 arası	-,32241*	,009
	51 ve üzeri	-,80389*	,003
	18 yaş ve altı	,39140*	,003
35-50 arası	19-34 arası	,32241*	,009
	51 ve üzeri	-,48148	,158
	18 yaş ve altı	,87288*	,001
50-70 arası	19-34 arası	,80389*	,003
	35-50 arası	,48148	,158

4.1.5.4. Spor Branşına Göre Fark Analizi

Uğraşılan Spor Dalı değişkeni açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine göre uğraşılan spor dalı açısından alt boyutlar bazında güvenlik, evrensellik, öz yönelim, uyma, geleneksellik, başarı, güç, hazcılık, uyarılım ve iyilikseverlikte istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.10. Spor Branşına Göre Fark Analizi

Spor Branşına Göre		N	\bar{X}	F	p
Güvenlik	Bireysel	194	1.66	,313	,732
	Grup	229	1.77		
	Spor Yapmıyorum	42	1.57		
Evrensellik	Bireysel	194	2.02	,636	,530
	Grup	229	2.11		
	Spor Yapmıyorum	42	2.08		
Öz yönelim	Bireysel	194	1.72	,421	,657
	Grup	229	1.72		
	Spor Yapmıyorum	42	1.68		
Uyma	Bireysel	194	1.82	1,058	,348
	Grup	229	1.76		
	Spor Yapmıyorum	42	1.84		
Geleneksellik	Bireysel	194	1.54	,163	,849
	Grup	229	1.55		
	Spor Yapmıyorum	42	1.49		
Başarı	Bireysel	194	2.03	2,447	,088
	Grup	229	2.09		
	Spor Yapmıyorum	42	2.03		
Güç	Bireysel	194	1.50	,322	,725
	Grup	229	1.51		
	Spor Yapmıyorum	42	1.42		
Hazcılık	Bireysel	194	1.99	2,001	,136
	Grup	229	2.02		
	Spor Yapmıyorum	42	2.10		
Uyarılım	Bireysel	194	2.10	1,857	,157
	Grup	229	2.00		
	Spor Yapmıyorum	42	2.35		
İyilikseverlik	Bireysel	194	1.77	,561	,571
	Grup	229	1.82		
	Spor Yapmıyorum	42	1.78		

4.1.5.5. Kuşak Değişkenine Göre Fark Analizi

Kuşak değişkeni açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Kuşak Değişkenine Göre Fark Analizi

Kuşaklar		N	\bar{X}	F	p
Güvenlik	X Kuşağı	137	1.74	,332	,717
	Y Kuşağı	172	1.68		
	Z Kuşağı	156	1.71		
Evrensellik	X Kuşağı	137	1.80	2,126	,121
	Y Kuşağı	172	1.65		
	Z Kuşağı	156	1.70		
Özyönelim	X Kuşağı	137	2.04	1,462	,233
	Y Kuşağı	172	2.02		
	Z Kuşağı	156	2.17		
Uyma	X Kuşağı	137	1.84	0,393	,675
	Y Kuşağı	172	1.78		
	Z Kuşağı	156	1.77		
Geleneksellik	X Kuşağı	137	1.60	2,024	,133
	Y Kuşağı	172	1.47		
	Z Kuşağı	156	1.56		
Başarı	X Kuşağı	137	2.01	0,501	,606
	Y Kuşağı	172	2.10		
	Z Kuşağı	156	2.06		
Güç	X Kuşağı	137	2.44	10,974	,000
	Y Kuşağı	172	2.48		
	Z Kuşağı	156	1.98		
Hazcılık	X Kuşağı	137	2.17	3,309	,037
	Y Kuşağı	172	1.99		
	Z Kuşağı	156	1.90		
Uyarılım	X Kuşağı	137	2.32	7,918	,000
	Y Kuşağı	172	2.05		
	Z Kuşağı	156	1.88		
İyilikseverlik	X Kuşağı	137	1.80	3,070	,047
	Y Kuşağı	172	1.70		
	Z Kuşağı	156	1.91		

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine göre kuşak değişkeni açısından alt boyutlar bazında güvenlik, evrensellik, öz yönelim, uyma, geleneksellik ve başarı boyutlarında istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Buna karşın güç, hazcılık, uyarılım ve iyilikseverlik boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında

olduğunun tespiti için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablodaki bulgulara göre güç boyutundaki farklılığın nedeni Z kuşağında yer alan katılımcıların X Kuşağı ve Y Kuşağında yer alanlar ile arasındaki ortalama farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. X ve Y Kuşağı aralığında olan katılımcıların güç bakımından katılma düzeyleri ortalaması Z kuşağında yer alan katılımcılara oranla daha yüksektir.

Hazcılık boyutundaki farklılığın nedenine bakıldığında X kuşağında yer alan katılımcıların Z Kuşağında yer alanlar ile arasındaki ortalama farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. X Kuşak aralığında olan katılımcıların hazcılık bakımından katılma düzeyleri ortalaması Z kuşağında yer alan katılımcılara oranla daha yüksektir.

Uyarılım boyutundaki farklılığın nedeni Z kuşağı- X Kuşağı ve Z Kuşağı-Y Kuşağında yer alanlar ile arasındaki ortalama farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. X Kuşak aralığında yer alan katılımcıların Uyarılım bakımından katılma düzeyleri ortalaması Y ve Z kuşağında yer alan katılımcılara oranla daha yüksektir.

İyilikseverlik boyutundaki farklılığın nedeni Y kuşağı ile Z Kuşağında yer alanlar ile arasındaki ortalama farklılıktan kaynaklanmaktadır. Z Kuşak aralığında yer alan katılımcıların iyilikseverlik bakımından katılma düzeyleri ortalamasının Y kuşağında yer alan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Kuşak Değişkenine Göre Tukey Testi

Boyutlar	Kuşaklar	Ortalama Fark	p	
Güç	X Kuşağı	Y Kuşağı	-,04704	,920
		Z Kuşağı	,45689*	,001
	Y Kuşağı	X Kuşağı	,04704	,920
		Z Kuşağı	,50393*	,000
	Z Kuşağı	X Kuşağı	-,45689*	,001
		Y Kuşağı	-,50393*	,000
Hazırlık	X Kuşağı	Y Kuşağı	,17320	,203
		Z Kuşağı	,26374*	,030
	Y Kuşağı	X Kuşağı	-,17320	,203
		Z Kuşağı	,09054	,625
	Z Kuşağı	X Kuşağı	-,26374*	,030
		Y Kuşağı	-,09054	,625
Uyarılım	X Kuşağı	Y Kuşağı	,27101*	,031
		Z Kuşağı	,43290*	,000
	Y Kuşağı	X Kuşağı	-,27101*	,031
		Z Kuşağı	,16190	,262
	Z Kuşağı	X Kuşağı	-,43290*	,000
		Y Kuşağı	-,16190	,262
İyilikseverlik	X Kuşağı	Y Kuşağı	,10718	,443
		Z Kuşağı	-,10306	,486
	Y Kuşağı	X Kuşağı	-,10718	,443
		Z Kuşağı	-,21025*	,036
	Z Kuşağı	X Kuşağı	,10306	,486
		Y Kuşağı	,21025*	,036

4.1.5.6. Farklılık Analizlerini Genel Sonuçları

Aşağıda Tablo 4.13`te demografik özellikler ile çalışmaya konu olan potre değer tipleri değişkeni ve alt boyutları arasındaki farklılıkların tespiti için yapılan betimleyici analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.13. Demografik Özellikler ile Araştırma Değişkeni Arasındaki Fark Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Spor Branşı	Kuşak
Güvenlik (H1a)	X				
Evrensellik (H1b)					
Özyönelim (H1c)	X				
Uyma (H1d)					
Geleneksellik (H1e)					
Başarı (H1f)					
Güç (H1g)			X		X
Hazcılık (H1h)			X		X
Uyarılıım (H1ı)			X		X
İyiliksever (H1i)					X

Tablo 4.13`te görüldüğü gibi Portre değer tipleri ile sadece cinsiyet yaş ve kuşak türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmekte ve diğer demografik değişkenler ile anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak bu çalışmada oluşturulan H1a, H1c, H1g, H1h, H1ı ve H1i hipotezleri kısmen kabul edilmiştir. Anlamlı farklılık çıkmayan H1b, H1d, H1e ve H1f hipotezleri reddedilmiştir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş, literatürde yapılan çalışmalar ile karşılaştırılarak yorumlanıp tartışılmıştır.

Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme anlamına gelen “Geleneksellik” boyutu (ort= 3,89) çalışmada en çok önem verilen değer tipi olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç Yapıcı'nın (2012) yaptığı çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en çok önem verdiği değer tipi ile benzerlik gösterirken diğer branştaki öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer tipleri ile benzerlik göstermemektedir.

Çalışma Doğu Anadolu bölgesindeki Kars, Ardahan, Ağrı, Erzurum ve Iğdır serhat illerinde lisanslı sporcular üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu iller kırsal tipi yerleşkelerin yaygın olduğu illerimizdendir. Dolayısıyla çalışmaya katılan lisanslı sporcuların tamamı kırsal kesimle iç içe yaşayan sporculardan oluşmaktadır.

Türkiye'deki hızlı değişime rağmen, kırsal kesimde geleneksel ilişkiler hala varlığını korumaktadır. Geleneksel alilerde aile üyeleri birey olarak değil ailenin üyesi olarak kabul edildiğinden akrabalık ilişkileri, bireyin toplulukla bağlantısının temel

dayanağıdır. Genellikle geniş aile özelliklerini taşırlar ve ataerkil bir yapıya sahiptir ve insan ilişkileri daha çok yüz yüzedir. Aile bireylerinde biz duygusu hâkimdir ve geleneklere, göreneklere bağlı bir yapı sergiler (Bozkurt, 2006; Biber, 2016). Sporcular üzerine yapmış olduğumuz bu çalışmanın sonucu en yüksek değer tipi geleneksellik olarak çıkmasını bu illerin geleneksel aile yapısıyla ilişkilendirebiliriz.

Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü anlamına gelen “Güç” boyutu (ort= 1,49) çalışmada onuncu yani en az algılanan değer tipi olduğu görülmektedir. Bu sonuç Yapıcıkardeşler (2007) ve Keleş (2016)’in çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada cinsiyet ile değer tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda özyönelim ile güvenlik değeri arasında anlamlı farklıklar tespit edilirken diğer değer tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç Mehmedoğlu’nun (2006) , Sarıcı Bulut (2012), Polat ve Çalışkan (2013), Acar vd., (2014), Dacı (2013), Karaca (2008), Uncu (2008) Dilmaç vd., (2008)’in çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Schwartz’ın Değer Yönelimleri Ölçeği kullanılarak Türkiye’de eğitim gören öğrenciler üzerine yapılmış çeşitli araştırmalarda “Cinsiyet” ile “Değer Tipleri (Tutumları)” arasındaki ilişki analiz edilerek, elde edilen bulgulara göre, genel olarak kız öğrenciler sırasıyla en çok evrenselcilik, iyilikseverlik, güvenlik ve uyma değer tiplerine; erkek öğrenciler ise sırasıyla en çok hazcılık, uyarılım ve güç değer tiplerine yönelmektedirler. Bu çalışmada cinsiyete göre erkek sporcular en çok sırayla; güç, başarı, uyarılım ve özyönelim değerlerine önem verirken kadın sporcular güç, özyönelim, uyarılım ve hazcılık değerlerine önem verdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda literatürdeki cinsiyet olgusuna göre erkek sporcular ile benzerlik gösterirken kadın sporcularda benzerlik göstermemektedir. Çalışmada hem erkek hem de kadın sporcular için en fazla önem verilen değer tipi güç olarak tespit edilmiştir. Schwartz’ın değer teorisinde güç kavramı; sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki sosyal görüntüsünü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek ve otorite sahibi olmak şeklinde ifade edilmektedir. Modern toplumlarda spor, bireysel görevlerinin yanında çok önemli sosyal fonksiyonlara da sahiptir. Bu sosyal fonksiyonların başında; sosyal statü kazandırma, insan ilişkilerini geliştirme, ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınma ve ekonomik kazanç sağlamak gelmektedir (Çaha, 1999, Aracı, 1999).

Çalışmaya konu olan bu iller işgücünün ülke genelinin altında olana bir bölgededir. Bu illerin gelişmemiş oluşu, arazinin yerleşmeye ve tarıma müsait olmaması gibi nedenlerden dolayı iş gücü miktarı azdır (Erdoğan ve Okudum, 2015). Bu durumu bu illerdeki iş alanlarının dar olmasından dolayı özellikle sosyal statü kazanmak ve ekonomik kazanç sağlamak için sporcuların daha fazla güç değerine önem verdikleri şeklinde yorumlayabiliriz.

Araştırmada yaş değişkeni ile değerler güç, hazcılık ve uyarılım değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılırken diğer değer boyutları ile anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu sonuçlar Keleş (2016) ve Uncu (2008)'nin yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda çalışmada elde edilen değerler ile kuşak arasındaki anlamlı farklılık Uncu (2008)'nin çalışmasındaki Oblinger ve Oblinger (2005)'in yapmış olduğu kuşak sınıflandırmasında 31-35 yaş gurubu karşılık gelen Y kuşağıyla da benzerlik göstermektedir.

Çalışmada X, Y, Z kuşakları açısından en çok önem verilen değer tipleri X ve Y kuşağında güç iken Z kuşağında öz-yönelim değer tipi gelmektedir. En az önem yönünden X, Y ve Z kuşağında geleneksellik değer tipi gelmektedir. Ayrıca X, Y, Z kuşakları ile güç, hazcılık, uyarılım ve iyilikseverlik değer tipleri ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Özen (2015)'in yapmış olduğu çalışmadaki X kuşağının “statü sahibi olma” olarak ifade edilen Schwartz'ın güç değer eğilimine denk gelen güç boyutu ile benzerlik gösterdiğini ifade edebiliriz.

5. SONUÇ

X, Y ve Z kuşaklarındaki değer tiplerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, konuya geniş bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Çalışmanın başında belirtilen amaçlar doğrultusunda, Serhat İllerindeki (Kars, Iğdır, Erzurum ve Ağrı, Ardahan) farklı kuşaklardaki sporcularda güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri düzeyleri ortaya çıkarılarak, cinsiyet ile güvenirlilik ve öz yönelim, yaş ile güç, hazcılık ve uyarılım ve uğraşılan spor dalına göre güç, hazcılık, uyarılım ve iyilikseverlik arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasında değer kavramı, tanımı, değer ile bağlantılı kavramlar ve değer yaklaşımı kapsamında değerlerin sınıflandırılması ile kuşak kavramı ve sınıflandırılması bölümler halinde tarihi gelişimleriyle birlikte detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Literatür çalışması sonrasında çalışmanın metodolojisi şu şekilde oluşturulmuştur: değer tipi gözlemlenemez değişken olarak belirlenmiştir. Bu değişkene ek olarak çalışmanın gerçekleştirilmesinde yaş, cinsiyet vb. gibi demografik değişkenler de kontrol değişkenleri olarak analizlere dahil edilerek farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmanın ana konusu olan temel değerler; kişiliğin unsurlarını oluşturan, sürekli çevresiyle bir etkileşim ve iletişim halinde olan; geleneksel çekirdek yapı olarak evrensel düşüncelere dayanan ve bireylere insanlık için neyin daha önemli olduğunu ortaya koyan bir kavramdır. İnsan davranış ve tutumlarına yön veren, rehberlik eden değerler bir toplumun sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik unsurlarının toplamından oluşmaktadır. Değer eğitimi özellikle sporculara belirli değerlerin kazandırılması açısından büyük bir öneme sahiptir. Sporcularda değerler eğitimi araçlığıyla hangi davranışların doğru, yanlış, iyi, güzel, kutsal olup olmadığını tanımlamak mümkündür. Sportif etkinlikler hem ruh hem de beden açısından faydası olduğu gibi aynı zamanda sporcuların ahlak, erdem, rakibe saygı ve kişiliğin gelişimi gibi olumlu davranış ve tutumların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Sporu sadece bedensel bir faaliyet gibi tanımlamak doğru değildir. Spor bireyin fiziksel gelişim ile birlikte psikolojik gelişimi ve toplumsal gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle değerler eğitimi ile etik

değerlere bağlı yetiştirilmiş sporcular toplumun gelişimi açısından büyük bir önem taşıdığını ifade edebiliriz.

Schwartz'ın temel değer tipleri sınıflandırmasına göre elde edilen bu sonuçlara göre ilk iki sırada yer alan “Geleneksellik” ve “Uyma” temel değer alt boyutları “Muhafazakârlık” ana grup değerleri altında yer almaktadır. Başka bir ifade ile bu çalışmaya katılan sporcular alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabul etmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden el ayak çekmek, kibar olmak, itaatkâr olmak, ana-babaya ve yaşlılara değer vermek ve kendini denetleyebilmek gibi alt değerlere daha çok önem verdiklerini ifade edebiliriz.

Ankete katılan sporcuların demografik özelliklerinden oluşan kontrol değişkenlerinden sadece cinsiyet, yaş ve kuşak değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara (farklılıklara) ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılıklar sırasıyla;

- Cinsiyet demografik değişkeni ile “Güvenlik” değer tipi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkek sporcuların “Güvenlik” değer tipleri ortalaması 1,66 iken kadın sporcuların “Güvenlik” değer tipi ortalaması 1,81`dir. Diğer bir ifade ile kadın sporcuların “Güvenlik” değeri algıları erkek sporculara göre daha yüksektir.

- Cinsiyet demografik değişkeni ile “Özyönelim” değer tipi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkek sporcuların “Özyönelim” değer tipleri ortalaması 2,01 iken kadın sporcuların “Özyönelim” değer tipi ortalaması 2,20`dir. Diğer bir ifade ile kadın sporcuların “Özyönelim” değeri algıları erkek sporculara göre daha yüksektir.

- Yaş demografik değişkeni ile “Güç” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık 1-19 yaş grubu ile 20-34, 35-50 ve 50-70 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar değerinden ifade edecek olursak yaş arttıkça “Güç” algısına verilen değerler yaş arttıkça daha çok önem kazandığını ifade edebiliriz.

- Yaş demografik değişkeni ile “Hazcılık” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık 20-34 yaş grubu ile 35-50 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar değerinden ifade edecek olursak 35-50 yaş arasındaki sporcuların hazcılık duygularına bağlı olan değer yargılarının 20-34 yaş gurubuna göre daha fazla olduğunu ifade edebiliriz.

- Yaş demografik değişkeni ile “Uyarılma” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık 1-19 yaş grubu ile 35-50 yaş gurubu, 20-34

yaş gurubu ile 35- 50 yaş gurubu ve 20-34 yaş gurubu ile 50-70 yaş gurubu arasında olduğu gör÷lmektedir. Ortalamalar cinsinden elden sonuçlara göre yaş arttıkça daha cesur olduklarını, farklı yaşantılara eğilimli olduklarını ve heyecanlı bir hayata daha meyilli olduklarını ifade edebiliriz.

- X, Y ve Z kuşaklarına göre “Güç” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık X kuşağı ile Z kuşağı ve Y kuşağı ile Z kuşağı arasında olduğu gör÷lmektedir. Ortalamalar cinsinden Z kuşağındaki sporcuların X ve Y kuşağına göre zengin olmak, başkaları tarafından benimsenmek ve otorite sahibi olmak gibi güç içeren değerlere daha az önem verdiklerini ifade edebiliriz.

- X, Y ve Z kuşaklarına göre “Hazcılık” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık X ve Z kuşakları arasında olduğu gör÷lmektedir. Başka bir ifade ile ortalamalar cinsinden hayattan zevk alma, isteklere düşkünlük ve cinsellik eğilimleri yönünden hazcılık içeren değerlere Z kuşağının daha az değer verdiğini ya da önemsemediğini ifade edebiliriz.

- X, Y ve Z kuşaklarına göre “Uyarılım” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık X kuşağı ile Y ve Z kuşakları arasından kaynaklanmaktadır. Ortamlar cinsinden cesur olmak, değişik hayat biçimlerine yatkın olmak ve heyecanlı bir hayata sahip olmak eğilimlerini içeren uyarılım temel değerlerine göre X kuşağının Y ve Z kuşaklarına göre daha çok önem verdiğini ifade edebiliriz.

- X, Y ve Z kuşaklarına göre “İyilikseverlik” değer tipi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık Y ve Z kuşakları arasındaki guruplardan kaynaklandığı gör÷lmektedir. Ortalamalar cinsinden Z kuşağındaki sporcuların daha çok iyilikseverlik değerlerine yatkın olduklarını başka bir ifade ile genç kuşak olan Z kuşağının iyilikseverlik değerlerine daha çok önem verdiğini ifade edebiliriz.

5.1. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara göre sporculara ve bu alanda çalışma yapacaklara ilişkin şu önerilerde bulunulabilir.

1. Türkiye'de "Potre Değer Yönelimleri Ölçeği" kullanılarak farklı alanlarda daha fazla çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada, Schwartz'ın "Potre Değer Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Serhat İller kapsamı genişletilip ülke genelinde katılımcı sayısı artırılarak çok daha kapsamlı çalışmalara ve sonuçlara ulaşılabilir.
3. Farklı kuşak sporcularda, sporcuların branşları, eğitim durumları, sosyo-kültürel yapıları ve cinsiyetlerine göre değerler eğitimi yapılabilir.
4. Sporcular ile ilgili değerler eğitimi sürekli yapılmalı ve değerlerin önemi hususunda sporcular bilinçlendirilebilir.
5. Değerler eğitimi ile ilgili dersler eğitim müfredatlarına konulabilir.
6. Bu çalışma Serhat illerinde yaşayan sporcular ile sınırlı kaldığı için Türkiye'de farklı kültür yapısına sahip bölgelerdeki sporcular ile karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.
7. Araştırma 465 katılımcı ile sınırlı olup yapılacak araştırmalar daha geniş katılımcılarla gerçekleştirilebilir.
8. Araştırmanın farklı araştırma yöntemleri ile de gerçekleştirilmesi alana katkı sunabilir.
9. Schwartz'ın "Değer Yönelimleri Ölçeği" kullanılarak yapılan çalışma başka değer yönelim ölçekleri yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
10. Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılırken, cinsiyet, ait olduğu kuşak, medeni durumu ve gelir durumu dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, H. & Akar, M & Baykara Acar, Y., (2016). “Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Değer Yönelimleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı:24. ss. 97-118.
- Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 57 Eylül - Ekim 2016 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZİSTAN, <http://www.akademikbakis.org>
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190366).
- Akbaş, O., (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302506>.
- Aktepe, V., (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279645).
- Akyol, Ş., (2012). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279645).
- Aladağ, S., (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278337).
- Aracı, H., (1999). *Okullarda Beden Eğitimi*, Ankara.
- Arslan, A. ve Straub, S., (2014). *Kuşak teorisi ve girişimcilik üzerine bir çalışma. 13. Ulusal İşletme Yönetimi Kongresi*.
- Asagem, (2010). (T.C). Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. *Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması*, Ankara.
- Atak, N. Ü., (2016). *X-Y-Z kuşakları ve kuşaklararası farklılıkların yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ateş, Bozdoğan, F., (2013). *Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Ankara İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.

- Aydın, M., (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121- 144.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevler ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2018). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel.
- Ayhün, S. E., (2013). “Kuşaklar arasındaki farklılıkları ve örgütsel yansımaları.” *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93- 112.
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri İle Ebeveynle Bağlanmaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 9 (4), 679-700.
- Bacanlı, H., (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H., (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H., (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Barlett, J.E., Körtlik, J. W., ve Higgings, C.C., (2001), “Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research”, *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1): 43-50.
- Başar A., Oktay E., (2014). *Uygulamalı İstatistik* 1, 9. Baskı, Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Kitabevi, Erzurum.
- Başaran, İ. E., (1997). *Eğitim psikolojisi: eğitimin psikolojik temelleri*. İstanbul: Özgün.
- Başaran, İ.E., (1987). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19/1-2, 111-116.
- Beill, Brigitte (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çev. Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (3), 333-349.
- Bennett, S. J., & Maton, K. A. & Kervin, L. K., (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.

- Biber, N. (2016). Geleneksel Miyiz, Modern Mi?. Erişim adresi <http://blog.milliyet.com.tr/geleneksel-miyiz---modern-miyiz-/Blog/?BlogNo=547534>
- Bilge, S. & Küçükaycan, D (2013). “Maliye Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Değeri Yönelimlerini Oluşturan Faktörlerin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Sayı:5. ss. 419-431.
- Bozkurt, V., (2006). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Ankara: Ekin Kitapevi.
- Buahene, A. K., Kovary, G., (2003), “*The road to performance success: understanding and managing the generational divide*”, *n-gen People Performance Inc.*, <http://www.ngenperformance.com/pdf/white/ManagingGenDivide.Overview.pdf> (28.05.2014).
- Bulut, S., (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 216-238. doi: 10.7884/teke.73.
- Büyüköztürk Ş., (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyükuslu, A. R., (2017), *Dijital Kapitalizm*, İstanbul: Der Yayınları.
- Can, Ö., (2008). “*Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carrier, L., Mark. & Cheever, Nancy A. & Rosen, Larry D. & Benitez, S. & Chang, J., (2009). Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, 25.
- Cevherli, K., (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: Boğaziçi eğitim modeli* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Chatman, J. A., (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit, *Academy of Management Review*, 14
- Citation, W. Huitt (2004). *Values. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University*. 02.03.2005 tarihinde internetten elde edilmiştir: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/COL/affsys/values.html>

- Claude, B., (1989) “*Temel Bir Eğitim Problemi: Değerler*”, (çeviren: Vehbi Çelik), Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 92, 1989.
- Çaha, Ö., (1999). “*Spora Yaslanarak Bir Nefes Almak*”, Düşünen Siyaset, Yıl 1, Sayı 2, Mart, Ankara.
- Çiçekliyurt, Z. T. ve Demir, M. K., (2015). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazanılma durumunun değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 36, 75-94.
- Dacı, Z., (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Değer Algulamaları: İstanbul’daki Üniversitelerde Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE.
- DeCarlo, L.T., (1997). *On the meaning and use of kurtosis. Psychological Methods*, 2(3), 292.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 229089).
- Demirutku, K. & Sümer, N., (2010). *Temel Değerlerin Ölçümü*: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması, Türk Psikoloji Yazıları, 13 (25), 17-25
- Deveci, H. ve Selanik Ay, T., (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerinde göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167- 181.
- Dilmaç, B., (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dilmaç, B., (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınılanması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211415).
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y., (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91. Erişim adresi: <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-16-makale-3.pdf>.
- Doğan, Ö. “Değerler Sorununda Nesnelcilik/Mutlakçılık ve Öznelcilik/Rölativizm Tartışması Üzerine”. Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri. *Vadi Yayınları*. Ankara.

- Doğanay, A. (2011). *Değerler eğitimi:Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem. Ankara
- Doğruel, H., (2013). *Yönetmel değerlerin önem düzeyi ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Dökmen, Ü., (2002). *Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edge, K. (2014). "A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research." *School Leadership and Management*, 34(2), 136-155.
- Egri, C. P., Ralston, D. A., (2004). Generation Cohorts and Personal Values: A Comparison of China and the United States. *Organization Science*. 15(2): 210-220.
- Erden, M. ve Akman, Y., (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, R. & Okudum, R. (2015). Türkiye’de İşgücünün Bölgesel Analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi* , 20 (33) , 49-62 . DOI: 10.17295/dcd.15058
- Ersoy, E. (2006). Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu (Malatya Örneği).
- Etherington, M. (2013). Values education: why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of Research on Christian Education*, 22(2), 189-210.
- Evans, Tony., (2005)."International human rights law as power/knowledge." *Human Rights Quarterly*: 1046-1068.
- Fernandes, Lydia (1999). Value Personalisation: A Base for Value Education. www.eric.ed.gov, ERIC Document: ED 434 880.
- Fichter, J. H., (2016). *Sosyoloji nedir* (3. Baskı). (Çev. Nilgün Çelebi). Anı Yayıncılık. Ankara (Eserin orijinali 1990’da yayımlanmıştır).
- Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. Kuramsal Eğitim,2(2),118.Erişimadresih<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131917-2012041992825-fidan-1.pdf>.
- Fitcher, J., (1990). *Sosyoloji Nedir?* Çev. Nilgün Çelebi: Selçuk Üniversitesi Yayınları. Konya
- Gadsden, V. L., ve Hall, M., (1996). *Intergenerational learning: a review of literature, natioanl center of fathers and families*. (2.Baskı). Philadelphia

- Gedik, E., (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249627).
- George, J. M., and Jones, G. R., (1997). Experiencing Work: Values, Attitudes, and Moods. *Human Relations*. 50(4): 393-416.
- Gerow, L. L. (2018). An Exploration of Attitudinal Differences Between Baby Boomers, Generation X, and Generation Y. Doktora Tezi, Gannon University.
- Gezon, L., ve Kottak, C. (2016). *Kültür*. (A. Gürsoy, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara
- Gökdere, M., ve Çepni, S., (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2).
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. H., (2015). *Ortaokullarda Sosyal Kulüp Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Toplum Hizmeti Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*. Electronic Turkish Studies, 10(3).
- Groeneveld, R.A., & Meeden, G., (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33(4), 391-399.
- Güngör, E. (1995). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (1997). *Ahlâk Psikolojisi Ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Günüç, S. (2011). *Dijital Yerlilerde Çalışan Bellek ve Çoklu Görev. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 22- 24 Eylül, Fırat Üniversitesi.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet.
- Güvenç, Bozkurt. (1994). *Türk Kimliği*, Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Hawkins, D. I. & Mothersbaugh, D. L. (2010). *Consumer Behaviour*, McGrawHill Irwin.
- Hofstede, G. (1998), Attitudes, Values and Organizational Culture: Disentangling the Concepts. *Organization Studies*. 19(3): 477-492.
- Hofstede, Geert (1980). *Culture and Organizations. International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. 192

- Hofstede, Geert (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage.
- Hofstede, Geert (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications.
- Hofstede, Geert; Garibaldi de Hilal, Adriana; Malvezzi, Sigmar; Tanure, Betania; Vinken, Henk (2010). Comparing Regional Cultures within a Country: Lessons from Brazil. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 336-352.
- Hopkins, K.D., & Weeks, D.L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- Hökelekli, H. & Gündüz, T., (2004). “*Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*”, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. 133-138.
- Hökelekli, H., (2006). *Değerler odaklı eğitim*. Değerler Eğitimi Merkezi Bülteni, 1, 50-55.
- Hökelekli, H., (2011). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İbalı, N., (2019). *Ortaöğretim programlarında yer alan değerlerin öğretimi hakkında öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 556013).
- Jerrold R. Coombs and Milton Meux (1971). “*Teaching strategies for value analysis*” in *Values Education*, Lawrence Metcalf, ed., Washington DC : National Council for the Social Studies, 1971.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Kuşdil, M. E. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45). (59–76).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun Değeri*, Boğaziçi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İstanbul.
- Kalaycı Tummars L., Steijn B. Nevicka B., Heerema M., (2018). “The Effects of Leadership And Job Autonomy On Vitality: Survey And Experimental Evidence”, *Review of Public Personnel Administration*, 38(3): 355–377.

- Kara, K., (2018). Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalarda Dil Olgusunun Değer Olarak Görülmemesi Üzerine Bir Araştırma, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, Issue: 6, pp. (126-141).
- Karaca, R., (2008). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Karaca, R., (2008). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Karadağ, E. Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 2010, 16 (1): 49-71.
- Karasar, N., (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2014). *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Keleş, N., (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul alguları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 437373).
- Keskin, Y., (2008), Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması, İstanbul: *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Doktora Tezi
- Kilidas, A. K., (2002), “*The Cultural Relativity of Employee Empowerment : Findings From the European Hotel Industry*”, <http://spitswww.uvt.nl/web/iric/papers/euroCHRIE-paper.pdf>.
- Koca, B. U., (2018). *Değerlerin Felsefi ve Kur’ani Temelleri ve Eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kroeber, A. L. ve Kluckhohn, C. (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Massachusetts.
- Kuçuradi. İ., (1971). *İnsan ve Değerleri*. Anka Yayınları. İstanbul
- Küçük, N., (2016). Schwatz’ın “Değer yönelimleri ölçeği” ile Türkiye’deki öğrenciler üzerine yapılmış olan bazı araştırma bulgularının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 280-296.

- Leming, J., (1999). *Teaching Values in Social Studies Education, Past Practices and Current Trends*. 02. .03. 2003 tarihinde internetten elde edilmiştir. http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm
- Levickaite, R., (2010). *Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania)*. LIMES: Cultural Regionalistics, 3(2), 170-183. doi:10.3846/limes.2010.17
- Lickona, T., (1991). *Education for Character: How Our School Can Teach Respect Responsibility*. New York: Bantam..
- Lorenzo, G. & Dziuban C. (2006). Ensuring the Net Generation Is Net Savvy. Educause Learning Initiative.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K. and Toomey, R., (2011). The impact of values education on school ambiance and academic diligence. *International Journal of Educational Research*, 50, 166-170.
- Lyons, S., (2003). *An Exploration of Generational Values in Life and at Work*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Carleton Üniversitesi. Ottow.
- Mabruk, S., (2019). *Cultural values and ethical decision making: a comparison study on the attitudes of turkish and libyan banking employees*. Karabük University, Institute of Graduate Programs.
- Marshall, G., (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Maslovaty, N., (2003). “*The placement of moral contents: Priorities and structures of the belief system of teachers and high school students*”, Educational Research and Evaluation, 9(1), 109-134.
- Maslow, A. H., (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McCrinkle, M., (2018). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. Bella Vista: McCrinkle Research Pty Ltd.
- McMahon, M. & Pospisil, R., (2005). *Laptops for a digital lifestyle: Millennial students and wireless mobile technologies*. in ASCILITE.
- MEB.Değerlereğitimiönergesi.5.4.2018,http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/0_9093609_degerleregitimi.pdf. MEB. Okul öncesi eğitime ilişkin hedefler. 9.4.2018, <https://www.meb.gov.tr/okul-onesi-egitime-iliskin-hedefler/haber/14508/tr>.

- Mehmedoğlu, A., (2006). “İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Örneği)”. *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:30. ss.133-167.
- Merter, F., ve Şekerci, H., (2015). “*Değerlerin kaybolma durumuna ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin değerlendirilmesi*”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/3 Winter 2015, p. 851- 874, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net,DOINumber:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7987, ANKARA-TURKİYE
- Michaelis, U. J., (1988). *Social Studies for Children* (A Guide to Basic Instruction) (Ninth Edition). New Jersey: Prentice Hall Inc. ss.361.
- Moors, J.J.A., (1986). *The meaning of kurtosis: Darlington reexamined*. The American Statistician, 40(4), 283-284.
- Mucevher, M. H., Akçakanat, T., & Demirgil, Z. (2017). İşkolikliğin kuşaklara göre karşılaştırılması: Süleyman Demirel Üniversitesi akademisyenleri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 135-155.
- Muslu, A., 2017. *Y Kuşağının İş Motivasyonunu Artırmak İçin Sürdürülebilir Yöntemler*, III. Uluslararası Girişimcilik, İstihdam ve Kariyer Kongresi, 12-15.
- Naylor, D.T., and Diem, R., (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House
- Notter J., (2005). Why generations matter, and why they don't: The business realities of diversity in the workplace. *Financial Management Symposium*.
- Oblinger, D., Oblinger, J. L., (2005). Educating the net generation. Boulder, Colo: Educause.
- OECD., (2012). *Education at a Glance 2012.Highlights*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/highlights.pdf>. ISBN 978-92-64-17957-8 (HTML), Erişim Tarihi: 09.10.2021.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Özkul, A. S., (2007). *Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler, S.D.Ü. Öğrencileri Üzerine bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi SBE.

- Öztürk, S. A., (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Parker, W. C., (2018). *İlkokul Ve Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Eğitimi*, (14th Ed.). (Trans. Eds. F. Zayımoğlu Öztürk & S. B. Demir).: Pegem Akademi. (The original of the work was published in 2008). Ankara
- Polat, S. & Çalışkan, M., (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* . Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,26(2),387404Retrievedfrom<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16698/173585>
- Prensky, M., (2001b). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*. NCB University Press, 9 (6).
- Ravinder, R., (2006). *Value-based education for human development – Eritrean perspective*. Essays in education. Essays in Education, 18.
- Rokeach, M., (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Sarı, M., (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206423).
- Sarı Bulut, S., (2013). “Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Değer Eğilimlerinin Karşılaştırılması”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı:6. ss. 1245-1261.
- Saruhan, Ş. C. ve Yıldız, M. L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori ve uygulama*. İstanbul: Beta.
- Schuitema, J., Baraj, GT ve Veugelers, W. (2008). Ahlak eğitimi için öğretim stratejileri: Bir inceleme. *Müfredat Çalışmaları Dergisi* , 40 (1), 69-89.
- Schwartz S. H., (1994). “Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values”, *Journal of Social Issues*, Vol. 50, No. 4, pp. 19-45
- Schwartz, S. H., (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23–47. doi:10.1111/j.1464- 0597.1999.tb00047.

- Schwartz, S. H., (2011). Values: Cultural and individual. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Eds.). *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 463–493). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511974090.019.
- Schwartz, S. H., (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2(1): 1-20.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W., (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53: 550-562.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve Owens, V.,(2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of CrossCultural Psychology*, 32, 519-542.
- Selçuk, Z., (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N., (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı). Gazi. Ankara.
- Shukla S., (2015). “*Normality Test*”, *New Trend in Educational Research Conference, March 2015*, Department of Education, Gujarat University, Ahmedabad, India.
- Spink, A. & Cole, C. & Waller, M., (2008). Multitasking Behavior. *Annual Review of Information Science and Technology*, Chapter 3.
- Spranger, E., (1928). *Types of men*. Halle: Max Neimeyer. Schwartz, S. H., (1992). “Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries”. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Spranger, E., (2001). *İnsan Tipleri Bir Kişilik Psikolojisi* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz.
- Srinivasan, V., (2012). Multi generations in the workforce: Building collaboration. *IIMB Management Review*. 24 (1), pp. 48-66.
- Suh, Bernadyn Kim & Traiger, J., (1999). *Teaching Values Through Elementary Social Studies And Literature Curricula*. Education. Summer.Vol. 119 Issue 4. (723–727).

- Sullivan, S.E., Forret, M.L., Carraher, S.M. ve Maiminero, L.A. (2009). **Using the kaleidoscope career model to examine generational differences in work attitudes.** Fairfield University Digital Commons, 14(3), 284-302.
- Şahin, M., (2005). *Yarışmaya ve Yaşamaya Yansıyan Etik*, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, Manisa.
- Şahin, M. C., (2009). Yeni Binyılın Öğrencileri'nin Özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,9 (2).
- Şenbir, H., (2004). Z “*Son insan*” mı? *Z kuşağı ve sonrasına dair düşünceler*. Okuyan Us Yayın.
- Taherdoost H., (2016). “Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research”, *International Journal of Academic Research in Management*, 5(3): 28:36.
- Tapscott, D., (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.
- Taşpınar, M., ve Atıcı, B., (2002). *Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut*. Eğitim araştırmaları (8), 207-215.Erişim adresi:https://www.academia.edu/9847189/%C3%96%C4%9Fretim_Model_Strateji_Y%C3%B6ntem_ve_Becerileri_Teknikleri_Kavramsal_Boyut.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS, 5c504d2cad0336.- 12275127. 11.11.2018 tarihinde erişildi.
- Temel, F., ve Aksoy, A. B., (2001). *Ergen ve Gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Tezcan, M., (2003). *Gizli müfredat: eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi*. Türk Eğitim Bilimleri(1), 53-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26133/275259>.
- Thome, H. (2015). Values, sociology of. In James D. Wright (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd Ed.-Vol 25) (pp. 47–53). Oxford: Elsevier.
- Tokdemir, M. A., (2007), *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

- Tolbize, A., (2008). *Generational differences in the workplace*. Research and training center on community living, 5(2), 1-21. Erişim adresi: https://rtc3.umn.edu/docs/2_18_Gen_diff_workplace.pdf
- Tonta, Y., (2009). *Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği*. Türk Kütüphaneciliği, 23 (4).
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M., ve Mertoğlu, E., (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), 447-487.
- Tylor, E. P., (1871). Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom. https://archive.org/stream/primitivculture01tylouoft/primitivculture01tylouoft_djvu.txt, (07.01.2019).
- Ulusoy, K., ve Bülent, D., (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Uncu, Ü., (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi* (İstanbul ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217554).
- URAL, Ş., (1999). Demokrasi kavramı, toplumsal değerler ve birey. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XL, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/743/9508.pdf>, Erişim tarihi: 07.04.2010.
- Uysal, E., (2008). Çağımızda Değer Kaymalarının Doğurduğu Sonuçlar ve Etik Kimliğin Korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1). 67-79.
- Varış, F., (1996). *"Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler"*, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara
- Veen, W., (2007). *Homo Zappiens and the Need for New Education Systems*. (<https://www.oecd.org/edu/cei/38360892.pdf> internet adresinden 05.03.2017 tarihinde elde edilmiştir.
- Veuglers, W. and Kat, E., (2003). *Moral task of the teacher according to students, parents and teachers*. Educational Research and Evaluation, 9, 75-91.
- Welton, D. A., ve Mallan, J. T., (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studie*. Boston, Houghton Mifflin Company.

- Yalmancı, S., (2009). **Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228651).
- Yapıcı, A., Kutlu, M.O. ve Bilican, F.I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82729>.
- Yapıcıkardeşler, E., (2007). **Öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi** (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241165).
- Yaşar, Ş., Kasa, B., ve Gürdoğan Bayır, Ö., (2015). “*Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması*”, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 581-600, ISSN: 13082140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7867>, ANKARA-TURKEY.
- Yavuzcan, M., (2019). **Kişilerarası ilişkilerde duygusal bulaşma ve kültür ilişkisi**. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, K., (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Dergisi*, 19, 499-522. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16960/177116>.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve Sosyal Yapıda Değerlerin Yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*: 24(1):209-223.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ., (2012). **Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi**. Turkish Studies – International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4-II), 3253- 3272.
- Yıldız K., A., (2012). **Sosyal Paylaşım Sitelerinin Dijital Yerlilerin Bilgi Edinme ve Mahremiyet Anlayışına Etkisi**. Bilgi Dünyası,13 (2).
- Yılmaz, M. (2014). **Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri**. İstanbul: Ensar.

Ek: Onaylanmış Ölçek Formu (14 Sayfa)

Dağıtım:

İğdir Üniversitesi Rektörlüğüne
Suveren Kampüsü
Sayın Gökhan BUZKAN
Topçular Mah. 131. Sk. 125. Yıl Anadolu Lisesi
İĞDIR
İğdir Valiliğine

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: F071F302-7B4D-4083-AE36-412ADCFE671F

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

Örnek Mahallesi Oruç Reis Caddesi No:13/A Altındağ/ANKARA

Telefon: 444 0 472 Faks No: (0 312) 517 67 99

İnternet Adresi: www.gsb.gov.tr Kep Adresi: genclikvesporbakanligi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nilgün ÖZCAN

V.H.K.İ

Telefon No: (312) 596 67 35



Temel Değerlerin Ölçümü
(Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması)

Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini işaretleyin.

* Gerekli

1. Uğraştığınız Spor Dalı ve Süresi? *

2. Yaşınız? *

3. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

4. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

5. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

6. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

7. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

8. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

9. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

10. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

11. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

12. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

13. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir.
Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır. *

Yalnızca bir şıkta işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

14. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister. *

Yalnızca bir şıkta işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

15. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır. *

Yalnızca bir şıkta işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

16. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

17. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

18. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

19. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

20. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

21. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

22. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.*

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

23. Eşyalarının düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pisliği içinde olmasından hiç hoşlanmaz.*

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

24. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.*

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

25. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.*

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

26. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.*

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

27. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.*

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

28. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

29. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

30. Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

31. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir. *

Yalnızca bir şıkka işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

32. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir. *

Yalnızca bir şıkka işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

33. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir. *

Yalnızca bir şıkka işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

34. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

35. Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

36. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister. *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

37. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

38. Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

39. Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

40. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

41. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor

42. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bana çok benziyor
 Bana benziyor
 Bana az benziyor
 Bana çok az benziyor
 Bana benzemiyor
 Bana hiç benzemiyor



Araştırmacı: Gökhan Buzkan

Ek-2.TÜRKİYE GENELİ İLLERE GÖRE LİSANS SAYILARI

TÜRKİYE GENELİ İLLERE GÖRE LİSANS SAYILARI							
09.05.2022 tarihi itibariyle Bölge Adı : GENEL İl Adı : GENEL							
İL	LİSANSLI			FAAL			TOPLAM
	ERKEK	KADIN	TOPLAM	ERKEK	KADIN	TOPLAM	
Genel Toplam	3.939.938	2.146.918	6.086.856	372.788	255.442	628.230	
ADANA	100.242	53.690	153.932	7.892	5.579	13.471	
ADIYAMAN	42.192	18.497	60.689	4.041	2.963	7.004	
AFYONKARAHİSAR	30.835	17.204	48.039	2.003	1.271	3.274	
AĞRI	24.354	11.565	35.919	870	339	1.209	
AKSARAY	16.985	9.566	26.551	819	779	1.598	
AMASYA	24.660	13.836	38.496	1.460	1.034	2.494	
ANKARA	264.226	130.244	394.470	38.249	21.252	59.501	
ANTALYA	111.628	68.953	180.581	9.923	7.541	17.464	
ARDAHAN	9.209	4.765	13.974	544	325	869	
ARTVİN	16.331	9.164	25.495	2.130	1.346	3.476	
AYDIN	47.042	28.709	75.751	4.438	3.263	7.701	
BALIKESİR	47.482	27.793	75.275	4.328	3.171	7.499	
BARTIN	17.219	7.437	24.656	1.370	868	2.238	
BATMAN	29.148	14.695	43.843	1.859	1.131	2.990	
BAYBURT	7.660	1.787	9.447	686	236	922	
BİLECİK	11.327	7.563	18.890	874	829	1.703	
BİNGÖL	14.167	5.556	19.723	1.066	527	1.593	
BİTLİS	30.278	14.823	45.101	1.805	739	2.544	
BOLU	20.487	11.641	32.128	1.491	1.226	2.717	
BURDUR	19.670	11.984	31.654	1.174	888	2.062	
BURSA	172.108	86.998	259.106	15.101	9.650	24.751	
ÇANAKKALE	22.801	14.977	37.778	1.919	1.318	3.237	
ÇANKIRI	10.189	5.985	16.174	1.085	785	1.870	
ÇORUM	30.991	14.650	45.641	2.696	1.894	4.590	
DENİZLİ	53.605	34.628	88.233	3.996	3.390	7.386	

DİYARBAKIR		51.474	30.914	82.388	3.361		2.486	5.847
DÜZCE		19.791	10.985	30.776	1.529		1.357	2.886
EDİRNE		21.501	14.581	36.082	2.055		1.722	3.777
ELAZIĞ		39.330	23.558	62.888	9.406		10.702	20.108
ERZİNCAN		18.415	7.986	26.401	1.139		425	1.564
ERZURUM		50.817	19.559	70.376	5.554		2.180	7.734
ESKİŞEHİR		53.146	33.629	86.775	4.070		3.062	7.132
GAZİANTEP		166.831	131.728	298.559	5.503		3.697	9.200
GİRESUN		19.540	10.365	29.905	1.455		1.259	2.714
GÜMÜŞHANE		12.117	5.897	18.014	2.042		1.109	3.151
HAKKARİ		11.940	5.837	17.777	1.330		865	2.195
HATAY		69.776	36.576	106.352	4.862		3.037	7.899
İĞDIR		14.025	6.531	20.556	1.307		711	2.018
ISPARTA		22.564	13.439	36.003	2.088		1.487	3.575
İSTANBUL		548.437	276.452	824.889	58.824		42.837	101.661
İZMİR		166.322	94.426	260.748	18.445		13.871	32.316
KAHRAMANMARAŞ		59.389	23.733	83.122	4.288		2.008	6.296
KARABÜK		17.520	10.255	27.775	1.076		663	1.739
KARAMAN		16.971	11.295	28.266	1.317		1.198	2.515
KARS		10.604	4.886	15.490	587		353	940
KASTAMONU		18.627	10.567	29.194	1.516		1.349	2.865
KAYSERİ		83.804	43.810	127.614	8.025		5.277	13.302
KIRIKKALE		21.877	11.478	33.355	1.172		904	2.076
KIRKLARELİ		12.758	8.738	21.496	1.467		1.225	2.692
KİRŞEHİR		24.833	18.502	43.335	1.183		882	2.065
KİLİS		9.594	5.970	15.564	740		496	1.236
KOCAELİ		129.105	82.777	211.882	10.712		7.767	18.479
KONYA		89.173	49.647	138.820	6.832		4.387	11.219
KÜTAHYA		24.776	13.653	38.429	1.795		1.404	3.199
MALATYA		47.209	23.293	70.502	3.935		2.282	6.217
MANİSA		60.584	35.882	96.466	5.011		3.638	8.649
MARDİN		31.074	15.337	46.411	4.275		3.013	7.288
MERSİN		75.865	40.907	116.772	6.063		4.443	10.506
MUĞLA		54.187	32.978	87.165	4.974		4.152	9.126
MUŞ		13.824	5.187	19.011	753		303	1.056
NEVŞEHİR		12.815	8.620	21.435	1.164		1.059	2.223
NİĞDE		19.845	11.518	31.363	1.276		907	2.183

ORDU		48.370	27.536	75.906	6.684		4.730	11.414
OSMANİYE		40.417	18.859	59.276	2.779		1.933	4.712
RİZE		24.443	13.678	38.121	1.758		1.239	2.997
SAKARYA		42.311	21.580	63.891	4.436		2.680	7.116
SAMSUN		76.054	39.970	116.024	7.395		5.052	12.447
SİİRT		21.645	8.189	29.834	1.781		698	2.479
SİNOP		24.146	14.792	38.938	1.977		1.928	3.905
SİVAS		34.417	16.477	50.894	2.762		1.876	4.638
ŞANLIURFA		57.804	23.528	81.332	5.185		1.744	6.929
ŞIRNAK		28.902	15.790	44.692	8.294		5.155	13.449
TEKİRDAĞ		37.744	22.118	59.862	3.875		3.466	7.341
TOKAT		38.223	19.846	58.069	8.104		4.757	12.861
TRABZON		36.706	18.364	55.070	2.954		1.811	4.765
TUNCELİ		9.737	6.320	16.057	540		635	1.175
UŞAK		15.898	8.433	24.331	1.519		1.034	2.553
VAN		41.002	15.847	56.849	4.967		2.478	7.445
YALOVA		19.586	10.495	30.081	2.030		1.343	3.373
YOZGAT		24.107	12.899	37.006	1.166		616	1.782
ZONGULDAK		23.130	13.991	37.121	1.632		1.406	3.038