



**11-12 YAŞ ÇOCUKLARININ DEĞERLERİ KAZANIM  
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
KARŞILAŞTIRILMASI: SAMSUN-LANCASHIRE ÖRNEĞİ**

COMPARISON ON LEVEL OF VALUE ACQUISITION OF CHILDREN AGED  
11-12 YEARS OLD IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES : SAMPLE FROM  
SAMSUN-LANCASHIRE

*Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ*

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD*

***Abstract***

In this study it was aimed to determine and compare primary school students' perception about the values. Sample of the study consisted of 419 Turkish students and 365 English students. Questionnaire form of the seven scenarios about the values was applied on the students and it was asked them to choose three options for each of the scenarios. According to the questionnaire data, it was seen that Turkish students have enough perception about the values but English students don't have enough perception about the values. Besides there is significant difference in terms of both the gender variable and country variable.

***Key Words:*** Primary education, the values, comparative education

***Öz***

Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere'de öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algılarını belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Samsun (419) ve Lancashire'de (365) bulunan sekizer ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen yedi senaryodan oluşan anket formu uygulanmış ve her bir senaryoya ilişkin yapmayı tercih edecekleri üç durumdan birini seçmeleri sağlanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Anket formu verilerine göre, Türkiye'deki ilköğretim öğrencileri için değer algılamalarının yeterli düzeyde olduğu, İngiltere'de öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencilerinin değer algılamalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Cinsiyet ve yaşanan ülke değişkenlerine göre tüm senaryolar açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** İlköğretim, Değerler, karşılaştırmalı eğitim.

## 1.Giriş

Toplumların bir arada belli bir düzen içinde yaşayabilmesi ve bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için bir takım toplumsal normlara ihtiyaç vardır. Nitekim bu toplumsal normlardan birisi de değerlerdir. Hem toplumsal hem de bireysel boyutlara sahip olan “değer” kavramının gelecek kuşaklara aktarılması ise formel ve informal eğitim süreci ile gerçekleşmektedir.

Toplumsal yaşamın devamı ve bireyin topluma uyumu için hayati öneme sahip olan değer kavramı, bireyin davranışlarını yönlendiren ve bunların onaylanıp onaylanmayacağına ilişkin temel kural ve inançlar olarak tanımlanabilir (Halstead ve Taylor, 2000). Birey doğumdan itibaren çevresini gözleyerek, bir takım davranış ve düşünüş şekillerini içselleştirerek bulunduğu ortama uyum sağlamak ister. Dolayısı ile insan davranışlarının doğumdan itibaren değer güdümlü olduğu söylenebilir (Silcock ve Duncan, 2001). Çocuklar, yaşamının ilk yıllarında önce annesi ve sonra ailesi olmak üzere çevresi ile etkileşime girmekte ve bu etkileşim ile bir takım değerleri öğrenmektedir. Son çocukluk döneminde çocuk ailenin yanı sıra medya, bakıcıları ve akranları ile olan etkileşimi sonucunda da değerleri öğrenmektedirler. Bu nedenle çocuklar formel öğrenim sürecinden önce bir takım değerler sistemini öğrenmiş olarak okula başlamaktadırlar (Kagan & Lamb, 1987; Buzelli, 1992; Dunn,1988). Fakat Piaget’in somut işlemler döneminde bulunan bir çocuğun, informal yaşantılar sonucu öğrendikleri değerlerin mantıksal arka planının farkında değildir Bu aşamada karşımıza okulun iki önemli işlevi ortaya çıkmaktadır. Bu görevlerden birincisi, çocuğun okula başlamadan önce geliştirdiği ve toplum tarafından onaylanan değerleri genişletmek ve desteklemeye yönelik, ikincisi ise çocuğun geliştirdiği ve öğrendiği değerlerin farkına varmasını sağlamaya yöneliktir (Halstead ve Taylor, 2000).

Okullarda değer eğitimi formel eğitim yolu ile verilmektedir. Fakat değer eğitimi, sınıf içi yaşantılarla sınırlı olamayacak kadar geniş bir içeriği olduğundan dolayı, içeriği her zaman tartışma konusu olmuştur. Hangi değerlerin öğretileceği, hangilerinin geliştirileceği, bu değerlerin evde mi yoksa okulda mı kazandırılacağı çok tartışmalıdır (Wells, 2011). Fakat okullarda uygulanan öğretim programları yolu ile toplumun ve devletin benimsediği, öne çıkardığı değerleri çocuklara öğretme, değer eğitiminin en önemli bileşenidir. Böylece öğretim programlarının uygulanması sonucu gerçekleşen formel eğitim süreci, hangi değerlerin öğretileceğini, bu değerlerin nasıl öğretileceğini, öğretilen değerlerin öğrencilerce hangi düzeyde kazanıldığını belirlemeyi mümkün kılar (Cornbleth, 1990, Halstead & Taylor, 2000; Lawton 1975, Rodger, 2000). Eğitim programları, bir yandan ulusal konuları ele alırken diğer yandan da başka kişi ve milletlere karşı empati, saygı gibi öğeleri içeren bir anlayış geliştirmeyi de amaçlar (Philips,2002).

Değer eğitimine ilişkin farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de Kohlberg ve onun ardılları tarafından geliştirilen gelişimci yaklaşımdır. Gelişimci yaklaşım, değer eğitiminin amacının toplumca onaylanan düşünce ve davranış şekillerini bireye empoze edilmesinden ziyade karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirmek olduğu görüşünü savunur (Kohlberg & Turiel, 1971). Gelişimci yaklaşım ahlaki, toplumsal ve evrensel değerleri benimseme ve bunu davranışa yansıtmanın psikolojik boyutlara sahip olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre çocuklar doğumdan itibaren çevresinde belli düzenliliklerinin farkına varır ve çevresiyle etkileşime girerek farkına vardığı davranış ve düşünce örüntülerini oluşturur. Çocuk, daha önce farkına vardığı ve oluşturduğu düşünce ve davranış şekillerine uymayan olay ve durumlar ile karşılaştığında, daha önceki düşünce ve davranış şekillerini gözden geçirir ve gerekli düzenlemeleri yapar. Bu yeni durumlar çatışmalar ve ikilemleri içerebilir. Gelişimcilere göre değer eğitimi öğretim programları, sınıfta tartışma ortamı yaratacak ahlaki

ikilemleri kapsamalıdır. Bu ahlaki ikilemler yolu ile çocukların değerleri kazanım düzeyleri belirlenebilir (Brady,2011; Rest, 1974).

Gelişimcilere göre değer eğitimi, gelişimsel devreler arasında ilerlemeyi sağlayan eğitimidir. Gelişimsel dönemler, kimin neyi doğru bulduğunu, benimsenen davranışın neden doğru olduğuna dair iç görüşü içerir. Bu nedenle gelişimci yaklaşım, değer eğitimi yolu ile bireyin muhakeme gücünün geliştirilmesini ve Kohlberg tarafından geliştirilen ahlaki gelişim dönemlerinde ilerlemeyi amaçlar. Gelişimci yaklaşım, dışsal telkin ve müdahaleye dayalı ahlak ve değer eğitiminin bireyin ahlak ve değer kazanımında etkisiz olduğu görüşündedir. Çünkü belli değerlere uygun şekilde davranma, çocukluk döneminde aileden elde edilen sabit derin duygulara dayanır ve durumsaldır. Bu nedenle gelişimci yaklaşım çocukların ahlaklı, ahlaksız gibi etiketlenmesine karşı çıkar. Örneğin çocuk sınavda kopya çekmeyi riskli olarak buluyorsa yüksek olasılıkla kopya çekmeyecektir. Bunun tam tersi olarak aynı çocuk bulunduğu ortamda kopya çekmeyi risk içermeyen bir davranış olarak algılsa, yüksek olasılıkla kopya çekecektir (Kohlberg,1966; Kohlberg,1973; Kohlberg ve Hersh, 1977).

Gelişimci yaklaşımın en önemli kuramcıları olarak Piaget ve Kohlberg gösterilebilir. Kohlberg ahlak öncesi dönem, geleneksel dönem ve ahlaki gelenek sonrası dönem olmak üzere üç dönemden bahsetmektedir (Kohlberg, 1960). Kohlberg geliştirdiği ahlaki gelişim kuramını ABD, Kanada, Birleşik Krallık, Tayvan ve Türkiye’de yapmış olduğu çalışmalardan yola çıkarak geliştirmiştir. Farklı ülkelerden elde edilen bulgular, farklı ülkelerde yaşayan çocukların ahlaki gelişim dönemlerini aynı sırada yaşadıklarını fakat bu dönemler arasındaki geçiş süresinin farklı sürelerde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Kohlberg, 1974; Porter, 2006). Kohlberg (1973), ahlaki gelişim dönemlerinin biyolojik temelli olgunlaşmaya dayalı olduğunu belirtmiştir. Fakat bireylerin ahlaki, kişilik ve bilişsel gelişiminin sadece biyoloji ve olgunlaşmaya dayalı bir bakış açısı ile açıklanması imkânsızdır. Şüphesiz bireyin gelişiminde sosyal çevrede çok büyük etkiye sahiptir. Gelişimci yaklaşıma göre bireyler arasındaki ahlaki gelişim farkı, eğitim yolu ile azaltılabilir ve bireyler bir üst ahlaki gelişim basamağına atlama konusunda motive edilebilirler. Evrensel ve ahlaki ilkeler konusunda bireylerin eğitilmesi, bireylerin ahlaki değerlere ilişkin yeterliliklerinin geliştirilmesine çok büyük katkısı vardır (Kabaday ve Aladağ, 2010). Bunun yanı sıra çocuğun ahlaki gelişiminde ailenin sosyoekonomik düzeyi, cinsiyet, bireyin etrafında gördüğü rol modeller, içinde yaşadığı kültür ortamı, bireyin bütün alanlardaki gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir (Kohlberg, 1969, Kohlberg, 1973; Mcloyd, 1998).

Cinsiyetin ahlaki gelişim üzerinde etkisinin olup olmadığı çok tartışmalıdır. İlgili literatürde, 5-16 yaş aralığındaki kız çocuk ve ergenlerin, erkeklere göre ahlaki gelişim bakımında daha ileri olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Biaggio, 1976; Blatt ve Kohlberg, 1976; Krebs ve Gillmore, 1982; Turiel, 1976; Diamond ve Belensky, 1972). Buna karşılık cinsiyetin ahlaki gelişim üzerinde etkisinin olmadığını belirten önemli sayıda çalışmalar da vardır (Baumrind, 1982; Bear ve Richards, 1982; Bielby ve Papalia, 1975; Davdison, 1976; Gibbs, Widaman ve Colby, 1982; Haan, 1978; Holstein, 1976; Kavangh, 1977; Keasey, 1972; Krebs ve Gillmore, 1982; Kabaday ve Aladağ, 2010; Leming, 1978; Özgüleç, 2001; Özkaynak, 1982; Parikh, 1978; Tola, 2003).

Kohlberg, kuramında ahlaki değerlerin bireydeki gelişimi evrensel bir sıra izlemekte olduğunu belirtse de bu ahlaki gelişim dönemlerini geçme süresinin ülke ve kültürler arasında değişmekte olduğunu belirtmektedir (Kohlberg, 1974; Porter, 2006). Baumrind, Kohlberg ve Naame (1980) İsraili ergenlerin, Müslüman-Arap ve Hristiyan Arap ve Amerikalı ergenlere

nazaran ahlaki değerlerinin daha hızlı geliştiğini belirtmektedir. Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva ve Frohlich (1995) Brezilyalı ergen ve Amerikalı ergenlerin toplumsal değer ve ahlak kazanım düzeyleri arasında herhangi bir farklılık olmadığını bulmuşlar ve bu benzerliğin Brezilyanın yaşamış olduğu batılılaşma sürecinden kaynaklandığına bağlılardır.

Her toplumun farklı kültürel özelliklere sahip olmasından dolayı farklı değerler geliştirmektedir. Fakat buna karşın bütün toplumlar için geçerli evrensel nitelik taşıyan değerler bulunmaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sosyal bilgiler dersi öğretim programında bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, barış, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri yer almaktadır (MEB, 2009a). Ayrıca Türk ilköğretim sisteminde değerlerin öğretimi yalnızca sosyal bilgiler dersi ile sınırlı değildir. Hayat Bilgisi dersi kapsamında öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme (MEB, 2009 b) değerlerinin de öğretilmesi amaçlanmaktadır. İngiliz ilköğretim programında ise bu değerlerden saygı, öz-saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk ve dayanışma değerleri yer almaktadır (Halstead & Taylor, 2000). Başka bir anlatımla bu yedi değer her iki ülke müfredatında öğretilmesi amaçlanmaktadır.

İlgili literatüre bakıldığında değer kazanımı bakımından Türkiye'nin batılı ülkeler ile karşılaştırılmasına rastlanılmamıştır. Bu çalışmada İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim çağındaki çocukların evrensel değerlerin kazanım düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile 11-12 yaşlarını içeren ilköğretim beşinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin, İngiltere'deki yaşlılarına göre ahlaki gelişim özellikleri, evrensel değerleri kazanım düzeylerinin hangi seviyede olduğunun karşılaştırılması, değer eğitimi üzerinde toplum ve ailenin etkisini karşılaştırmalı şekilde analizinin yapılmasını sağlayacaktır.

### **Amaç**

Bu çalışma İngiltere (Lancashire) ve Türkiye (Samsun)'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, cinsiyet ve yaşadıkları ülkeye göre ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

1-Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları nasıldır?

2- İngiltere'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları nasıldır?

3-Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4-Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları arasında yaşadıkları ülkeye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **2.Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar ile verilen bir durumu, olayı, olguyu tanımlamak amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algılamalarını ortaya koymak amaçlandığı için betimsel araştırma modeli tercih edilmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın örneklemini Samsun'da bulunan sekiz ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 419 öğrenci ve Lancashire'da bulunan sekiz ilköğretim okulunda öğrenim

görmekte olan 365 öğrenci oluşturmuştur. Aşağıdaki tabloda katılımcılara ilişkin sayısal bilgilere yer verilmiştir:

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Sayısal Bilgiler**

		İngiltere		Türkiye		Toplam	
		n	%	n	%	%	N
Cinsiyet	Kız	207	56.71	192	45.82	100	784
	Erkek	158	43.29	227	54.18		
Sınıf	5.Sınıf	365	46.56	419	53.44	100	784
Toplam		365	46.56	419	53.44	100	784

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin %50.9'unun (399) kız, %49.1'inin (385) ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı 5.sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülke türüne göre dağılımı incelendiğinde ise %46.5'inin İngiltere'de, %53.44'ünün ise Türkiye'de öğrenimine devam ettikleri görülmektedir.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmacı, her iki ülke müfredatında yer alan saygı, öz-saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk ve dayanışma değerlerine yönelik ahlaki ikilemler içeren yedi adet senaryodan oluşan "*Değer Düzeyi Belirleme Kurguları*" formunu geliştirmiştir. Her değer için geliştirilen senaryo üç şıktan oluşan ikilemleri içermektedir. Geliştirilen bu form program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, Türkçe uzmanı ve alan uzmanı olmak üzere dört akademisyen tarafından incelenmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, Türkçe form İngilizce uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Cumbria Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden üç akademisyen ile "*Değer Düzeyi Belirleme Kurguların*"da yer alan değerler ve bu değerlerin içerdiği seçeneklerin İngilizce karşılığı ve İngiliz kültürü açısından anlamlı olup olmadığı hakkında internet üzerinden üç oturumdan oluşan bir görüşme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, dayanışma değeri için geliştirilen kurguların İngiliz öğrenciler için bir anlam ifade etmediği sonucuna varılmış ve formdan çıkarılmıştır. Dayanışma değerinin yerine kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerine yönelik senaryo geliştirildi. Bu senaryo İngilizce uzmanı ve alan uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Cumbria Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademisyenleri ile görüşülmüş ve bu değere yönelik geliştirilen senaryonun İngiliz öğrenciler açısından anlamlı olacağı kanaatine varılmıştır. "*Değer Belirleme Kurguları*"nın uygulaması İngiltere ve Türkiye'de eş zamanlı olarak yapılmıştır. Uygulamalarda her hangi bir sorun yaşanmamıştır.

#### Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Anket formları her bir öğrenciye verilmiş, senaryolara verilen üç seçenek içerisinde cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yüz yüze görüşme talebine sıcak bakmaması ve biz araştırmacıların çok sayıda öğrenciye ulaşmak istemesi sebebiyle anket formu kullanılmasına karar verilmiştir. Anket formları öğrencilerin senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Her bir senaryoya verdikleri cevaplar kodlanarak çeşitli kategoriler (1=düşük, 2=orta ve 3=yüksek değerleri algılama düzeyi) oluşturulmuştur. Kategoriler öğrencilerin cevaplarındaki tekrarlanma sayısına göre yapılandırılmıştır. Bu kategorilere ait frekans ve yüzdeler tablo yapılarak sunulmuştur.

### 3.Bulgular

Çalışmada hazırlanan anket formunda yer alan senaryolara verilen cevaplara ilişkin olarak yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### 1.1.Türkiye (Samsun)'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları nasıldır?

Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin senaryolara ilişkin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda değer algılarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Türkiye'deki İlköğretim Öğrencilerinin Değerlere İlişkin Algılamalarına Dair Yüzde ve Frekans Dağılımları**

Değerlere İlişkin Senaryolar	Seçenekler	f (Frekans)	% (Yüzde)	Değerlere İlişkin Senaryolar	Seçenekler	f (Frekans)	% (Yüzde)
Senaryo 1	A (2 puan)	30	7.2	Senaryo 5	A (2 puan)	14	3.3
	B (3 puan)	364	89.2		B (1 puan)	56	13.4
	C (1 puan)	14	3.3		C (3 puan)	342	81.6
Senaryo 2	A (1 puan)	13	3.1	Senaryo 6	A (1 puan)	21	5.0
	B (2 puan)	38	9.1		B (2 puan)	26	6.2
	C (3 puan)	358	85.4		C (3 puan)	365	87.1
Senaryo 3	A (1 puan)	14	3.3	Senaryo 7	A (1 puan)	19	4.5
	B (3 puan)	346	82.6		B (3 puan)	368	87.8
	C (2 puan)	49	11.7		C (2 puan)	26	6.2
Senaryo 4	A (3 puan)	339	80.9				
	B (2 puan)	61	14.6				
	C (1 puan)	14	3.3				

Tablo 2'ye göre değer düzeyi belirleme kurguları (7-senaryo) için öğrencilerin büyük bir çoğunluğu değer düzeyi açısından yüksek puan (çok düzeyinde) almıştır. Bu durumda Türkiye'deki ilköğretim öğrencileri için değer algılamalarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 1.2. İngiltere (Lancashire)'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları nasıldır?

İngiltere'deki ilköğretim öğrencilerinin senaryolara ilişkin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda değer algılarına ilişkin algıları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3. İngiltere'deki İlköğretim Öğrencilerinin Değerlere İlişkin Algulamalarına Dair Yüzde ve Frekans Dağılımları**

Değerlere İlişkin Senaryolar	Seçenekler	f (Frekans)	% (Yüzde)	Değerlere İlişkin Senaryolar	Seçenekler	f (Frekans)	% (Yüzde)
Senaryo 1	A (1 puan)	56	15.3	Senaryo 5	A (2 puan)	14	3.8
	B (3 puan)	23	6.3		B (1 puan)	28	7.7
	C (2 puan)	126	34.5		C (3 puan)	160	43.8
Senaryo 2	A (2 puan)	18	4.9	Senaryo 6	A (1 puan)	18	4.9
	B (3 puan)	25	6.8		B (2 puan)	12	3.3
	C (1 puan)	161	44.1		C (3 puan)	172	47.1
Senaryo 3	A (3 puan)	11	3.0	Senaryo 7	A (2 puan)	19	5.2
	B (2 puan)	35	9.6		B (3 puan)	85	23.3
	C (1 puan)	158	43.3		C (1 puan)	98	26.8
Senaryo 4	A (3 puan)	6	1.6				
	B (1 puan)	12	3.3				
	C (2 puan)	184	50.4				

Tablo 3'e göre değer düzeyi belirleme kurguları (7-senaryo) için tek tek incelendiğinde: 5. ve 6. Senaryolar (dürüstlük ve doğruluk) için yüksek düzeyde, 1. ve 4. Senaryolar (öz saygı ve yardımseverlik) için orta düzeyde, 2., 3. ve 7. (saygı, hoşgörü, kültürel değerleri koruma ve geliştirme) senaryolar için ise düşük düzeyde değer algılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum İngiltere'de öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencilerinin değer algılamalarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu bulgu İngiliz toplumunun daha bireyseli yapıya sahip olması ile açıklanabilir.

### 1.3. Türkiye (Samsun) ve İngiltere (Lancashire)'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Değerlere ilişkin senaryolara verilen cevapların öğrencilerin cinsiyetleriyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları aşağıda sırayla tablolaştırılarak verilmiştir.

**Tablo 4. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 1 (Öz Saygı) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 1			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	27	9	56	92	174.40**	2
		%	17.5	5.8	36.4	15.28		
	Türkiye	N	20	186	9	215		
		%	9.0	83.8	4.1	35.71		
Kız	İngiltere	N	28	14	67	109	187.85**	2
		%	13.8	6.9	33.0	18.10		
	Türkiye	N	10	171	5	186		
		%	5.3	90.0	2.6	30.89		

\*p<.05; \*\*p<.001

Tablo 4’de gösterilen bulgulara göre, tüm grubun 92’sinin (%15.28) İngiliz erkek öğrenci, 215’inin (%35.71) Türk erkek öğrencidir. Bu değerlere göre, senaryo 1 (saygı) için seçilen değer yargılarının erkek Türk ve İngiliz cinsiyete göre anlamlı bir fark yarattığı ( $\chi^2=174.40$ ,  $p< ,001$ ) bulunmuştur. Kız öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 109’unun (%18.10) İngiliz kız öğrenci, 186’sının (%30.89) Türk kız öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Ki-Kare testi sonuçları senaryo 1 (öz saygı) için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yarattığı ( $\chi^2=187.85$ ,  $p< ,001$ ) bulunmuştur. Tablo 4’de gösterilen bulgular Türk erkek öğrencilerinin öz saygı değerine yönelik geliştirilen senaryodan daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Kız öğrencilere yönelik elde edilen bulgular, Türk kız öğrencilerin öz saygı değerine yönelik geliştirilen senaryoda İngiliz kız öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Senaryo 2 (saygı) için seçilen değer yargılarının cinsiyetle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 2 (Saygı) İçin Yüzdellik ve Ki-Kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 2			Toplam	$\chi^2$	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	8	12	71	91	14.784*	2
		%	5.2	7.8	46.2	15.11		
	Türkiye	N	2	18	195	215		
		%	0.9	8.1	87.8	35.71		
Kız	İngiltere	N	10	13	86	109	1.318	2
		%	4.9	6.4	42.4	18.10		
	Türkiye	N	11	20	156	187		
		%	5.8	10.5	82.1	31.06		

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 5 incelendiğinde, tüm grubun 91’inin (%15.11) İngiliz erkek öğrenci, 215’inin (%35.71) Türk erkek öğrenci olduğu görülebilir. Bu değerlere göre, senaryo için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yarattığı ( $\chi^2=14.78$ ,  $p< ,05$ ) bulunmuştur. Kız öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 109’unun (%18.10) İngiliz kız öğrenci, 187’sinin (%31.06) Türk kız öğrencidir. Tablo 5’te gösterilen değerlere göre Türk erkek öğrenciler, İngiliz erkek öğrencilere göre saygı değerine yönelik olarak geliştirilen senaryodan daha yüksek puan aldığı söylenebilir. Ancak kız öğrencilere göre elde edilen bulgular, öz saygı değeri için geliştirilen senaryodan eş değer puan aldıkları söylenebilir ( $\chi^2=1.31$ ,  $p> ,05$ ). Hem kız hem de erkek öğrenciler çoğunlukla “yüksek” düzeyde saygı değerine sahip oldukları söylenebilir.

Senaryo 3 (hoşgörü) için seçilen değer yargılarının cinsiyetle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 3 (Hoşgörü) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 3			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	4	14	73	91	150.04**	2
		%	2.6	9.1	47.4	15.11		
	Türkiye	N	8	185	22	215		
		%	3.6	83.3	9.9	35.71		
Kız	İngiltere	N	7	21	81	109	118.01**	2
		%	3.4	10.3	39.9	18.10		
	Türkiye	N	6	155	26	187		
		%	3.2	81.6	13.7	31.06		

\*p<.05; \*\*p<.001

Tablo 6 incelendiğinde, tüm grubun 91'inin (%15.11) İngiliz erkek öğrenci, 215'inin (%35.71) Türk erkek öğrenci olduğu görülebilir. Bu değerlere göre, senaryo için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yarattığı ( $\chi^2=150.04$ ,  $p< ,001$ ) bulunmuştur. Kız öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 109'unun (%18.10) İngiliz kız öğrenci, 187'sinin (%31.06) Türk kız öğrenci olduğu görülebilir. Ki-Kare test sonuçlarına göre, hoşgörü değeri için geliştirilen senaryo 3'de Türk erkek öğrencilerin almış olduğu puan ile İngiliz öğrencilerin almış olduğu puanlar arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın Türk erkek öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Kız öğrencilere yönelik elde edilen bulgular, Türk kız öğrencilerin hoşgörü senaryosundan almış olduğu puan ile İngiliz kız öğrencilerin almış olduğu puan arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türk kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir ( $\chi^2=118.01$ ,  $p< ,001$ ).

Senaryo 4 (yardımseverlik) için seçilen değer yargılarının cinsiyetle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 4 (Yardımseverlik) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 4			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	1	6	84	91	241.89**	2
		%	0.6	3.9	54.5	15.04		
	Türkiye	N	180	30	9	219		
		%	81.1	13.5	4.1	36.19		
Kız	İngiltere	N	5	6	96	107	235.80**	2
		%	2.5	3.0	47.3	17.68		
	Türkiye	N	154	30	4	188		
		%	81.1	15.8	2.1	31.07		

\*p<.05; \*\*p<.001

Tablo 7 incelendiğinde, tüm grubun 91'inin (%15.04) İngiliz erkek öğrenci, 219'unun (%36.19) Türk erkek öğrencidir. Tablo 7'de gösterilen bulgular, senaryo 4 için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yarattığını ( $\chi^2=241.89$ ,  $p< ,001$ ) göstermektedir. Kız

öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 107'sinin (%17.68) İngiliz kız öğrenci, 188'inin (%31.07) Türk kız öğrenci olduğu görülebilir. Ki-Kare testi sonuçlarına göre, yardımseverlik değerine yönelik geliştirilen senaryoda Türk erkek öğrencilerin almış olduğu puan ile İngiliz erkek öğrencilerin almış olduğu puan arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Türk erkek öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerden elde edilen bulgular, Türk kız öğrencilerin almış olduğu puan ile İngiliz kız öğrencilerin aldığı puan arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın Türk kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir ( $\chi^2=235.80$ ,  $p<.001$ ).

Senaryo 5 (Dürüstlük) için seçilen değer yargılarının cinsiyetle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 5 (Dürüstlük) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 5			Toplam	$\chi^2$	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	6	12	73	91	1.054	2
		%	3.9	7.8	47.4	14.82		
	Türkiye	N	9	34	175	218		
		%	4.1	15.3	78.8	35.50		
Kız	İngiltere	N	8	16	83	107	4.687	2
		%	3.9	7.9	40.9	17.42		
	Türkiye	N	5	22	161	188		
		%	2.6	11.6	84.7	30.61		

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 8'de gösterildiği üzere tüm grubun 91'inin (%14.82) İngiliz erkek öğrenci, 218'inin (%35.50) Türk erkek öğrencidir. Bu değerlere göre, senaryo için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yaratmadığı ( $\chi^2=1.05$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur. Kız öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 107'sinin (%17.42) İngiliz kız öğrenci, 188'inin (%30.61) Türk kız öğrencidir. Bu değerlere göre, dürüstlük değerine yönelik olarak geliştirilen senaryodan, Türk erkek öğrencilerin almış olduğu puan ile İngiliz erkek öğrencilerin almış olduğu puan arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Kız öğrencilere yönelik elde edilen bulgular, Türk kız öğrencilerin almış olduğu puan ile İngiliz kız öğrencilerin almış olduğunu puan arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ( $\chi^2=4.68$ ,  $p>.05$ ).

Senaryo 6 (doğruluk) için seçilen değer yargılarının cinsiyetle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 6 (Doğruluk) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 6			Toplam	$\chi^2$	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	8	3	80	91	1.931	2
		%	5.2	1.9	51.9	14.82		
	Türkiye	N	16	16	186	218		
		%	7.2	7.2	83.8	35.50		
Kız	İngiltere	N	10	9	88	107	7.744*	2
		%	4.9	4.4	43.3	17.42		
	Türkiye	N	5	10	173	188		
		%	2.6	5.3	91.1	30.61		

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 9 incelendiğinde, tüm grubun 91'inin (%14.82) İngiliz erkek öğrenci, 218'inin (%35.50) Türk erkek öğrenci olduğu görülebilir. Tablo 9'da gösterilen bulgulara göre senaryo 6 için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yaratmadığı ( $\chi^2=1.93$ ,  $p> ,05$ ) ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 107'sinin (%17.42) İngiliz kız öğrenci, 188'inin (%30.61) Türk kız öğrencidir. Ki-Kare testine ilişkin bulgular, Türk erkek öğrencilerin doğruluk değerine yönelik olarak geliştirilen senaryodan almış olduğu puan ile İngiliz erkek öğrencilerin almış olduğu puan arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Fakat kız öğrencilerden elde edilen bulgular, Türk kız öğrencilerin dürüstlük değeri senaryosundan almış olduğu puan ile İngiliz kız öğrencilerin almış olduğu puan arasında Türk kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2=7.744$ ,  $p< ,05$ ).

Senaryo 7 (kültürel değerleri koruma ve geliştirme) için seçilen değer yargılarının cinsiyetle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre senaryo 7 (Kültürel değerleri koruma ve geliştirme) için yüzdeler ve Ki-kare Değerleri**

Cinsiyet	Ülke	N/%	Senaryo 7			Toplam	$\chi^2$	Sd
			1	2	3			
Erkek	İngiltere	N	8	36	47	91	79.741**	2
		%	5.2	23.4	30.5	15.04		
	Türkiye	N	10	191	18	219		
		%	4.5	86.0	8.1	36.19		
Kız	İngiltere	N	11	48	48	107	81.778**	2
		%	5.4	23.6	23.6	17.68		
	Türkiye	N	9	171	8	188		
		%	4.7	90.0	4.2	31.07		

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 10'da gösterilen bulgulara göre tüm grubun 91'inin (%15.04) İngiliz erkek öğrenci, 219'unun (%36.19) Türk erkek öğrenci olduğu gösterilebilir. Tablo 10'da gösterilen Ki-Kare testi sonuçları, senaryo 7 için seçilen değer yargılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yarattığını ( $\chi^2=79.74$ ,  $p< ,001$ ) göstermektedir. Kız öğrenciler incelendiğinde, tüm grubun 107'sinin (%17.68) İngiliz kız öğrenci, 188'inin (%31.07) Türk kız öğrenci olduğu görülebilir. Ki-kare testinden elde edilen bulgular, Türk erkek öğrencilerin kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerinden almış olduğu puan ile İngiliz erkek öğrencilerin aldığı puan arasında Türk erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerden elde edilen bulgular Türk kız öğrencilerin 'kültürel değerleri koruma ve geliştirme' değerinden almış olduğu puan ile İngiliz kız öğrencilerin aldığı puan arasında Türk kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2=81.77$ ,  $p< ,001$ ).

#### 1.4. Türkiye (Samsun) ve İngiltere (Lancashire)'deki ilköğretim öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları arasında yaşadıkları ülkeye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Değerlere ilişkin senaryolara verilen cevapların öğrencilerin yaşadıkları ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları aşağıda sırayla tablolandırılarak verilmiştir.

**Tablo 11. İlköğretim öğrencilerinin yaşadıkları ülke değişkenine göre senaryo 1 (Saygı) için yüzdeler ve Ki-kare Değerleri**

		Senaryo 1			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd	
			1	2	3			
Ülke	İngiltere	N	56	126	23	205	371.43**	2
		%	15.3	34.5	6.5	33.44		
	Türkiye	N	14	364	14	408		
		%	3.3	89.2	7.2	66.56		

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.001

Tablo 10 gösterilen bulgular, tüm grubun 205'inin (%33.44) İngiliz, 408'inin (%66.56) Türk öğrenci olduğunu göstermektedir. Ki-Kare testine ilişkin değerlere göre, saygı değerine yönelik geliştirilen senaryoda Türk öğrenciler aldığı puan ile İngiliz öğrencilerin almış olduğu puan arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $\chi^2=371.43$ ,  $p<.001$ ). Bu fark Türk öğrenciler lehinedir. Senaryo 1 (saygı) için İngiltere'de yaşayan öğrencilerin 126'sı "orta" düzeyde 'saygı' değerini algılamakta, Türkiye'deki öğrencilerin ise 364'ü "orta" düzeyde saygı değerini algılamaktadır. Türk öğrencilerin özsaygı algılama düzeylerinin İngiltere'deki öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Senaryo 2 (öz-saygı) için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11. İlköğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Ülke Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

		Senaryo 2			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd	
			1	2	3			
Ülke	İngiltere	N	161	18	25	204	10.93*	2
		%	44.1	4.9	6.8	33.27		
	Türkiye	N	13	38	358	409		
		%	3.1	9.1	85.4	66.73		

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.001

Tablo 11'de gösterilen bulgular, tüm grubun 204'ünün (%33.27) İngiliz, 409'unun (%66.73) Türk öğrenci olduğunu göstermektedir. Bu değerlere göre, öz-saygı değeri için geliştirilen senaryoda değer yargılarının yaşanan ülkeye göre anlamlı bir fark yarattığı ( $\chi^2=10.93$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Bu fark Türk öğrenciler lehinedir. Senaryo 2 (öz saygı) için İngiltere'de yaşayan öğrencilerin 161'i "düşük" düzeyde saygı değerini algılamakta, Türkiye'deki öğrencilerin ise 358'i "yüksek" düzeyde saygı değerini algılamaktadır.

Senaryo 3 (hoşgörü) için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12. İlköğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Ülke Değişkenine Göre Senaryo 3 (Hoşgörü) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

		Senaryo 3			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd	
			1	2	3			
Ülke	İngiltere	N	11	35	158	204	273.66**	2
		%	3.0	9.6	43.3	33.27		
	Türkiye	N	14	49	346	409		
		%	3.3	11.7	82.6	66.73		

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.001

Tablo 12 incelendiğinde, tüm grubun 204'ünün (%33.27) İngiliz, 409'unun (%66.73) Türk öğrenci olduğu görülebilir. Tablo 12'de gösterilen bulgular, hoşgörü değerine yönelik geliştirilen senaryodan elde edilen bulgular, değer yargılarının yaşanan ülkeye göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir. ( $\chi^2=273.66$ ,  $p< ,001$ ). Senaryo 3 (hoşgörü) için İngiltere'de yaşayan öğrencilerin 158'i "yüksek" düzeyde 'hoşgörü' değerini algılamakta, Türkiye'deki öğrencilerin ise 346'sı "yüksek" düzeyde hoşgörü değerini algılamaktadır. Çalışmaya katılan İngiliz öğrencilerin hoşgörü değerini algılama düzeylerinin Türk öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Senaryo 4 (dürüstlük) için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. İlköğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Ülke Değişkenine Göre Senaryo 4 (Yardımseverlik) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

		Senaryo 4			Toplam	$\chi^2$	Sd	
		1	2	3				
Ülke	İngiltere	N	12	184	6	484.71**	2	
		%	3.3	50.4	1.6			32.79
	Türkiye	N	14	61	339			414
		%	3.3	14.6	80.9			67.21

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 13'de gösterildiği üzere, tüm grubun 202'sinin (%32.79) İngiliz, 414'ünün (%67.21) Türk öğrencidir. Ki-Kare testine ilişkin bulgular, dürüstlük değeri için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeye göre anlamlı şekilde değiştiğini ortaya koymaktadır ( $\chi^2=484.71$ ,  $p< ,001$ ). Senaryo 4 (yardımseverlik) için İngiltere'de yaşayan öğrencilerin 184'ü "orta" düzeyde yardımseverlik değerini algılamakta, Türkiye'deki öğrencilerin ise 339'u "yüksek" düzeyde yardımseverlik değerini algılamaktadır. Türk öğrencilerin yardımseverlik değerini algılama düzeylerinin İngiltere'deki öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Senaryo 5 (doğruluk) için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. İlköğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Ülke Değişkenine Göre Senaryo 5 (Dürüstlük) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

		Senaryo 5			Toplam	$\chi^2$	Sd	
		1	2	3				
Ülke	İngiltere	N	28	14	160	3.956	2	
		%	7.7	3.8	43.8			32.89
	Türkiye	N	56	14	342			412
		%	13.4	3.3	81.6			67.11

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 14'de gösterilen bulgulara göre, tüm grubun 202'sinin (%32.89) İngiliz, 412'sinin (%67.11) Türk öğrencidir. Ki-Kare testi sonuçları, doğruluk değerine yönelik geliştirilen senaryoda değer yargılarının yaşanan ülkeye göre anlamlı olarak değişmektedir ( $\chi^2=3.95$ ,  $p> ,05$ ). Senaryo 5 (dürüstlük) için İngiltere'de yaşayan öğrencilerin 160'ı "yüksek" düzeyde dürüstlük değerini algılamakta, Türkiye'deki öğrencilerin ise 342'si "yüksek" düzeyde

dürüstlük değerini algılamaktadır. Hem Türk hem de İngiliz öğrencilerin dürüstlük değerini algılamaları “yüksek” düzeydedir fakat Türk öğrencilerin “yüksek” düzeydeki yığılımının İngiliz öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Senaryo 6 (doğruluk) için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15. İlköğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Ülke Değişkenine Göre Senaryo 6 (Doğruluk) İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

			Senaryo 6			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd
			1	2	3			
Ülke	İngiltere	N	18	12	172	202	3.318	2
		%	4.9	3.3	47.1	32.89		
	Türkiye	N	21	26	365	412		
		%	5.0	6.2	87.1	67.11		

\*p<.05; \*\*p<.001

Tablo 15 incelendiğinde, tüm grubun 202’sinin (%32.89) İngiliz, 412’sinin (%67.11) Türk öğrenci olduğu görülebilir. Ki-Kare testine ilişkin bulgular, doğruluk değeri için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeye göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir ( $\chi^2=3.31$ ,  $p>.05$ ).

Senaryo 7 (kültürel değerleri koruma ve geliştirme) için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeyle ilişkisi olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16. İlköğretim Öğrencilerinin Yaşadıkları Ülke Değişkenine Göre Senaryo 7 İçin Yüzdeler ve Ki-Kare Değerleri**

			Senaryo 7			Toplam	x <sup>2</sup>	Sd
			1	2	3			
Ülke	İngiltere	N	98	19	85	202	165.71**	2
		%	26.8	5.2	23.3	32.84		
	Türkiye	N	19	26	368	413		
		%	4.5	6.2	87.8	67.16		

\*p<.05; \*\*p<.001

Tablo 16 incelendiğinde, tüm grubun 202’sinin (%32.84) İngiliz, 413’ünün (%67.16) Türk ve öğrenci olduğu görülebilir. Bu değerlere göre, kültürel değerleri koruma ve geliştirme değeri için seçilen değer yargılarının yaşanan ülkeye göre anlamlı şekilde değiştiği ( $\chi^2=165.71$ ,  $p<.001$ ) bulunmuştur. Bu fark Türk öğrenciler lehinedir. Senaryo 7 (kültürel değerleri koruma ve geliştirme) için İngiltere’de yaşayan öğrencilerin 98’i “düşük” düzeyde dayanışma değerini algılamakta, Türkiye’deki öğrencilerin ise 368’i “yüksek” düzeyde dayanışma değerini algılamaktadır. Türk öğrencilerin dayanışma değerini algılama düzeylerinin İngiltere’deki öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı İngiliz ve Türk ilköğretim müfredatlarında yer alan ortak değerlerin kazanım düzeylerini karşılaştırmalı şekilde ortaya koymaktır. Kohlberg (1974)’e göre ahlaki gelişim dönemleri, değişmez bir sıra izlemesine karşın cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaşanan kültür ortam gibi etkenler bu dönemler arasında geçiş süresini azaltıcı ya da artırıcı etkiye sahiptir. Ayrıca bireyin doğumdan itibaren toplumsal yaşama katılım şekli, toplumsal yaşamın öne çıkardığı değerler, toplumun empoze ettiği roller gibi pek çok

değişken, bireyin ahlaki gelişimine etki etmektedir (Kohlberg, 1969). Birinci ve ikinci alt-probleme ilişkin elde edilen bulgular, yedi değere yönelik olarak geliştirilen senaryolardan, Türk öğrencilerin İngiliz öğrencilere nazaran daha fazla puan aldığını göstermektedir. İngiliz öğrenciler, saygı, hoşgörü ve dayanışma değerlerine yönelik olarak geliştirilen ikilemlerden çok düşük puan almıştır. Daha da özele inilirse, Türkiye'deki öğrencilerin değerlere ilişkin algılamalarının altı senaryo (kurgu) -özsaygı, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk, dayanışma- için "yüksek" düzeyde olduğu görülürken; İngiltere'deki öğrencilerin değerlere ilişkin algılamalarının ise, dürüstlük ve doğruluk senaryoları için "yüksek" düzeyde; özsaygı ve yardımseverlik senaryoları için "orta" düzeyde; saygı, hoşgörü ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme senaryoları için "düşük" düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Türk toplumunun daha kolektivist ve dindar bakış açısına sahip olması, buna karşılık İngiliz toplumunun daha seküler ve bireyselci özelliklere sahip olmasına bağlanabilir. İngiliz öğrencilerin 'Değer Düzeyi Belirleme Kurguların'dan daha düşük puan almasının bir başka nedeni İngiltere'deki yüksek boşanma oranı olabilir. İngiltere'de evliliklerin yarısından fazlası boşanma ile sonuçlanmaktadır (EUROSTAT, 2006). Evde baba rol modelinden mahrum kalan İngiliz çocuk, adalet ve otorite figürü eksikliği yaşayabilir. Baumrind ve diğ. (1980) farklı kültürlerde yaşayan ergenlerin ahlaki gelişim seviyelerinde ve bu gelişim seviyelerinin geçiş sürelerinde farklılıklar tespit etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, Baumrind ve diğ. (1980) sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Kohlberg (1974)'e göre ahlaki gelişimde cinsiyet, bireyin gelişim dönemlerindeki geçiş süresini artırıcı veya azaltıcı etkiye sahiptir. Türk erkek ve İngiliz erkeklere yönelik araştırma sonuçları öz-saygı, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerlerine yönelik senaryolarda Türk erkek öğrencilerin anlamlı ölçüde daha fazla puan aldığını göstermektedir. Türk ve İngiliz kız öğrencilerden elde edilen araştırma sonuçları Türk kız öğrencilerin öz-saygı, hoşgörü, yardımseverlik, doğruluk, kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerlerine yönelik senaryolarda anlamlı şekilde, İngiliz kız öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyetler arası farklılık, değerlerin öğretilmesine yönelik yaklaşım farklılığıyla açıklanabilir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim kültürüne yeni yeni alışan Türk sınıf öğretmenlerinin, değerleri öğretirken değerleri doğrudan aktarmaya dayalı telkin yaklaşımını kullanmaya daha eğilimlidirler. Buna karşın İngiliz ilköğretim müfredatı incelendiğinde (Key Stage 1 ve Key Stage 2) hayat bilgisi dersinin muadili konumundaki kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi dersi (pshe course), din eğitimi (religious education), coğrafya (geography) ve tarih (history) derslerinin müfredatı incelendiğinde değer belirginleştirme, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi yaklaşımlarının hâkim olduğu söylenebilir. Ayrıca literatürde çok sayıda araştırma (Biaggio, 1976; Blatt ve Kohlberg, 1976; Krebs ve Gillmore, 1982; Turiel, 1976; Diamond ve Belensky, 1972) sonuçları ile benzerlik gösterirken buna karşılık pek çok araştırmanın (Baumrind, 1982; Bear ve Richards, 1982; Bielby ve Papalia, 1975; Davdison, 1976; Gibbs, Widaman ve Colby, 1982; Haan, 1978; Holstein, 1976; Kavangh, 1977; Keasey, 1972; Krebs ve Gillmore, 1982; Kabaday ve Aladağ, 2010; Leming, 1978; Özgüleç, 2001; Özkaynak, 1982; Parikh, 1978; Tola, 2003) sonuçları ile de farklılık göstermektedir.

## 5. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Cinsiyetin, değerlerin algılanmasındaki etkisi ve ahlaki gelişim sürecindeki rolü çok tartışmalı bir konu olup bu konuda farklı bilişsel ve kişilik gelişim aşmalarındaki katılımcıları içeren daha geniş örnekleme sahip yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

2. İlköğretim öğrencilerinin değer algılama düzeyine dönük hem Türkçe hem de İngilizce ortak değerleri içeren bir ölçek geliştirme ve uyarlama çalışması yapılabilir.

3. Öğrencilerin ortak değerleri kazanmasına dönük özellikle rehberlik, okul aile birliği ve sivil toplum kuruluşlarının da desteği sağlanarak projeler geliştirilip buldukları çevre ve toplumun da dolaylı olarak faydalanabileceği kısa ve uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

4. Benzer çalışmalar farklı ülkelerde de yapılarak uluslar arası değerler ve değer algılama düzeyleri tespit edilip bu değerlerin geliştirilmesine dönük kongre, sempozyum, seminer vb. uluslar arası katılımlı toplantılar düzenlenebilir.

5. Değerlerin geliştirilmesinde ve bireyin gelişiminde önemli derecede etkisi olan aile ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesine dönük seminerler veya atölye çalışmaları düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- BAR-YAM, M., KOHLBERG, L. ve NAAME, A. (1980). Moral Reasonings of Students in Different Cultural, Social and Educational Settings. *American Journal of Education*, 88 (3), 345-362.
- BAUMRIND, D. (1986). Sex Differences in Moral Reasoning: Response to Walker's(1984) Conclusion That There are none. *Child Development*, 57, 511-521.
- BEAR, G.G. ve Richards H.C. (1982). Moral Reasoning and Conduct Problems in the Classroom. *Educational Psychology*, 73, 664-670.
- BİAGGIO, A.M.B. (1976). A Developmental Study of Moral Judgement of Brazilian Children and Adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 10, 71-78.
- BİELBY, D.D. ve PAPALIA, D.E. (1975). Moral Development and Perceptual Role-Taking Egocentrism: Their Their Development and Interrelationship Across the Life-Span. *International Journal of Aging and Human Development*, 6, 293-308.
- BLATT, M. ve KOHLBERG, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Moral Judgement. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 61-129.
- BRADY, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Value Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2), 56-66.
- BUZELLİ, C.A. (1992) Young Children' S Moral Understanding: Learning about Right and Wrong. *Young Children*, 47 (6), 47-53.
- CARLO, G., Koller, S.H, Eisenberg, N., Silva, M.S ve Forchlich, C.B (1996). A Cross-National Study on the Relations Among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role Orientations and Prosocial Behaviours. *Dvelopmental Psychology*, 32 (2), 231-240.
- CORNBLETH, C. (1990). *Curriculum in Context*. London: Falmer Press.



- DAVIDSON, F.H. (1976). Ability to Respect Persons Compared to Ethnic Prejudice in Childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1256-1267.
- DUNN, J. (1988) *The Development of Social Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROSTAT (2006). Key Figures on Europe: Statistical Pocketbook. Luxemburg: Office for Official Publications of European Communities.
- GIBBS, J.C., Widaman, K.F. ve Colby A. (1982). A Construction and Validation of Simplified Group-Administrable Equivalent to the Moral Judgement Interview. *Child Development*, 53, 895-910.
- HAAN, N. (1978). Two Moralities in Action Contexts: Relationships to Thought, Ego, Regulation and Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 286-305.
- HALSTEAD, J.M. ve TAYLOR, M.J. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-202.
- HOLSTEIN, C.B. (1976). Irreversible Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgement: A Longitudinal Study of Males and Females. *Child Development*, 47, 51-61.
- KABADAY, K. ve ALADAĞ, K.S. (2010). Farklı İlköğretim Okullarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 879-898.
- KAVANAGH, H.B.(1977). Moral Education:Relevance, Goals and Strategies. *Journal of Moral Education*, 6, 121-130.
- KEASEY, C.B. (1962). The Lack of Sex Differences in the Moral Judgement of Preadolescents. *Journal of Social Psychology*, 86, 157-158.
- KOHLBERG, L. & TURIEL, E. (1971) Moral Development and Moral Education. Yayımlandığı Kitap G. Posner, (Editör) *Psychology and Educational Practice*, (410-465). Chicago IL: Scott Foresman).
- KOHLBERG, L.(1973). Stages and Aging in Moral Development- Some Speculations. *The Gerontologist*, 13 (4). 497- 502.
- KOHLBERG, L.(1974). Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education*, 4 (1), 5-16.
- KOHLBERG, L. ve Hersh, R.H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 16 (2), 53-59.
- KREBBS, D. ve GILLMORE, J. (1982). The Relationship among the First Stages of Cognitive Development, Role-Taking Abilities, and Moral Development. *Child Development*, 53, 877-886.
- LAWTON, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul Press.

- LEMING, J.S. (1978). Intrapersonal Variations in the Stage of Moral Reasoning Among Adolescents as Function of Situational Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 405-416.
- MCLOYD, N. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, 53 (2), 185-204.
- MEB (2005) Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB (2009) İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- ÖZGÜLEÇ, F. (2001). *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- ÖZKAYNAK, B. (1982). *Teğmen Kalmaz İlkokulu'na Devam Eden Altı- Onbir Yaş Grubu Çocukların Ahlak Yargılarının Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- PARİKH, H. (1978). Development of Moral Judgement and Its Relation to Family Environmental Factors in Indian and American Families . *Child Development*, 51, 1030-1039.
- PORTER, N. (2006). Kohlberg and Moral Development. *Journal of Moral Education*, 1 (2), 123-128.
- PHILIPS J (2002). The third way: Lessons from International Education. *Journal of Research in International Education*, 1(2): 159–181.
- REST, J. (1974). Developmental Psychology as Guide to Value Education: Review of Kohlbergian Programs. *Review of Educational Research*, 44 (2), 241-259.
- RODGER, A. (2000). The Spiritual in Values Education. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 463-475.
- SILCOCK, P. ve Duncan D. (2001). Values Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49 (3), 242-259.
- TOLA, D. (2003). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- TURIEL, E.A. (1976). A Comparative Analysis of Moral Knowledge and Moral Judgement in Males and Females. *Journal of Personality*, 44, 195-208.
- WELLS, J. (2011). International Education, Values and Attitudes: A Critical Analysis of International Baccalaureate (IB) Learner Profile. *Journal of Research in International Education*, 10 (2), 174-188.