



Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adayları- nın Ahlaki Değer Yönelimleri

Refik BALAY*

Ahmet KAYA**

Özet- Bu araştırma, betimsel-ilişkisel ve tarama modelinde bir çalışmadır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini betimlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Resim-İş ve Müzik Öğretmenliği programlarında okuyan 242 öğrenci/öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Balay (2011) tarafından geliştirilen Moral Erdemler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ölçek yoluyla elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yanında, öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit amacıyla ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin varsayımların karşılanmaması durumunda bunların parametrik olmayan karşılıkları olarak Mann Whitney-U testi ile Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Normal dağılım koşullarının sağlandığı parametrik testlerde ise farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey's HSD testi kullanılmıştır. Analizlerde Alfa=.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerinin

* Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-posta: refikbalay@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-posta: ahmetkaya@harran.edu.tr





Refik Balay, Ahmet Kaya

saygı, adalet ve sadakat boyutlarında düşük; cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler-Moral değerler, Ahlaki değerler, Eğitim fakültesi, Öğretmen adayları

Giriş

Değerler, günlük hayattan kurumların işleyişine kadar hayatın birçok alanında önemli işlevlere sahiptirler. Aristoteles'in deyişiyle değerler, kişilere insanın işini yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmakta insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bir başka ifade ile değerler, kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin ve doğru eylem içinde olmanın yol haritasını sunarlar (Aydın, 2008). Dolayısıyla değerler, bireylerin; tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, arzularını, amaçlarını ve tutumlarını yansıtan bir davranış biçimi, bireyin, kendisi için ve başkaları ile olan ilişkilerinde kural koyucu, davranış biçimleri arasından seçim yapılmasına yardım eden ve ideal davranış biçimini belirleyen standart, bireylerin elde etmek için çalıştıkları, başvurdukları, yücelttikleri ve benimsedikleri, herhangi bir durum veya nesne olarak işlev görürler (Van ve Scarbrough, 1995, Kibly, 1993, Herriot, 1976'dan Aktaran: Arslan, 2006). Bu bilgiler ışığında birey açısından değerlere sahip olma, dünyaya bakışta, olay ve olguları algılama ve yorumlamada, bugün ve yarın üzerinde düşünme ve harekete geçmede anlamlı ve tutarlı referanslara sahip olmaktır (Erinç, 1995'ten Aktaran: Aydın, 2008).

Bu açıdan bakıldığında eğitimde değer kazandırma süreci büyük önem arz-etmekte ve bu süreç, karakter eğitiminin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu süreç duyuşsal alanı tamamlama görevini de yerine getirmektedir. Sevgi, saygı, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını benimseme ve yaşatma, ahlak, kişiliği geliştirme, olumlu karakter oluşturma gibi çok geniş bir alana yayılabilecek konular değer eğitiminin içinde değerlendirilebilir (Tokdemir, 2007). Bu yönüyle okul, çocuğa uygun değerler yoluyla olumlu karakterin kazandırıldığı canlı bir laboratuvar ve öğretmenler ise laboratuvarında uygulama yapan kişiler olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin değerlerle yüklü olması onun rol modeli olması açısından da önemlidir. Bu nedenle okulda rol modeli öğretmenler tarafından verilen değerler eğitimi yoluyla karakteri olumlu yönde şekillendirilen çocuk, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kavrayarak, ahlaki değerleri anlama ve onları yaşatma konusunda hassasiyet taşımaya başlayacaktır (Lickona, 1996; Milson ve Ekşi, 2003).





Değerler, genelde inanılan, arzu edilen davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. Değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Türkçe’de “karşılık olma” anlamında “değmek” kökünden türetilen değer kelimesi, Hint-Avrupa dil grubunda ise “güç” anlamına gelen “wal” kökünden türetilmiştir. Başlangıçta “güçlü olmak” anlamında kullanılan “la valere” kelimesi, sonraları değer anlamındaki “la valor”a dönüşmüştür. Değer kavramı İngilizce de ise “value” kelimesiyle ifade edilmektedir (Tanıt, 2007). Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık (TDK, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Değer, “Bir bireyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır”(Güngör, 1993).

Değerlerle ilgili tanımlamalarda değerlere ilişkin özellikle beş ayrı özelliğe vurgu yapılmaktadır. Buna göre değerler belli bir inancı yansıtır, ait olunmak istenilen veya kabul gören bir hali işaret ederler, belirli durumları aşmaya veya belli sorunları çözmede iş görürler, olay ve olgulara ilişkin seçimler yapmada rehberlik ederler ve son olarak önceden var olan değerler etrafında sahip oldukları öneme göre yeniden düzenlenirler (Schwartz, 1992).

Birçok araştırmacı değeri, insanı harekete geçiren düşüncenin altında yatan temel inanç olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle değer, insanın yaptıklarına ve davranışlarına yol gösterir. Diğer bir ifade ile insanın ne yaptığını ve nasıl yaptığını sahip olduğu değerler belirler. Bu açıdan bakıldığında, insan davranışlarının büyük ölçüde sahip olunan değerler tarafından şekillendirildiği görülür. Böylece, değer; bireyin işbirliği düzeyini, seçici algısını ve bilgiyi yorumlama gücünü etkiler, vizyon alanını belirler, alternatifler arasından seçim yapmasında, karar vermesinde, problem ve çatışmaları çözümlemesinde temel bir araç olarak rol oynar (Russell, 2001’den Aktaran: Schwartz, 1992). Konuya bu açıdan bakıldığında değerlerin, tutum ve davranışları belirlemek yanında, insanların sahip oldukları tutum ve davranışların şekillendirmek/yönlendirmek gibi önemli işlevler yüklendikleri de söylenebilir (Ayrıl, 1992; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

İnsan davranışlarına ve tercihlerine yön veren değerler, aynı zamanda kültürel bir bilgidir. Çünkü değerler, kültürün öğeleri üzerine kurulur ve her zaman bir seçimi vurgular (Gudmundsdottir, 1991). Bu yönüyle değerler, örgütlerin ve bireylerin yaşamlarında her zaman büyük öneme sahip olmuşlardır. Genel anlamda değerler yaşantımızı etkilemektedir. Değerlerin sosyal ve kültürel biçimleri bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Gökçe, 1994).





Refik Balay, Ahmet Kaya

İnsanların her davranışı gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde doğrudan veya dolaylı olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Dilmaç, 2007). Bu durum değerlere aynı zamanda kültürel bir boyut katmaktadır. Bir toplumda kültürün etkisi altında kalan davranışlar, o kültürün değerlerini yansıtır. Her toplumun kendine ait kültürü, her kültürün de kendine özgü öz değerleri vardır. Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi, bazı değerler bazı toplumlarca ortak olarak da benimsenebilirler. Bunun yanı sıra, her bireyin farklı değer yargıları olabilir (Aydın, 1994). Değer tanımlarında değerlerle bağlantısı en sık vurgulanan kavramlar, inançlar, eğilimler, normatif standartlar ve amaçlardır (Mehmedoğlu, 2006).

Eğitimde Ahlaki Değerler

Eğitimin genel amacı insanların kalbini ve zihnini olgunlaştırmak ve özgürleştirmektir. Birey sosyal ve fiziki çevresini önce tanımalı, ardından bu çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirerek mevcut değerleri benimsemeli, ardından da kendine inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmelidir (Kale, 2007; Doğanay ve Sarı, 2004). Bu süreçte okula büyük görevler düşmektedir. Çünkü okul, örtük ya da açık programlar yoluyla yeni nesillere temel insani değerlerin kazandırıldığı, sorumluluk bilincinin aşılandığı, değerlere karşı duyarlılığın geliştirildiği ve değerlerin davranışa dönüştürülmesinde ortak çabanın ortaya konulduğu özel mekânın adıdır (Ryan ve Bohlin, 1999; Ekşi, 2003). Bu açıdan bakıldığında eğitimde değer kazandırma süreci, karakter eğitiminin önemli bir parçası olup, bu süreçte duyuşsal alanı tamamlama görevi yerine getirir. Sevgi, saygı, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını benimseme ve yaşatma, ahlak, kişiliği geliştirme, olumlu karakter oluşturma gibi çok geniş bir alana yayılabilecek konular değer eğitiminin içinde değerlendirilebilir (Tokdemir, 2007). Bu yönüyle okul, çocuğa uygun değerler yoluyla olumlu karakterin kazandırıldığı canlı laboratuvarıdır. Okulda değerler yoluyla karakteri olumlu yönde şekillendirilen çocuk, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kavrayarak, ahlaki değerleri anlama ve onları yaşatma konusunda hassasiyet taşımaya başlar (Lickona, 1996; Milson ve Ekşi, 2003). Böylece çocuk zaman içinde daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil olanın ne olduğunu öğrenir. Değer kaybı ise kişiliğin ve benliğin sarsılmasına, buna bağlı olarak da benlik yapısının hasar görmesine neden olur (Akıncı, 2005; Durmuş, 1996; Yapıcı ve Kayıklık, 2005). Buna göre bir toplum değerlerinden yoksun hale gelmişse, o toplumun yaşama şansı zayıftır. Eğitimin önemli görevlerinden





biri paylaşılan ortak değerleri yaşatmaktır. Değerlerden arındırılmış bir eğitimde, neyin doğru neyin yanlış, neyin öğretmede öncelikli olup olmadığını tespit etmek mümkün değildir (Altun, 2003). Araştırmacılar, değer kazandırma sürecinin etkin şekilde işlemediği bir okul sisteminde suç işleme oranının arttığını ileri sürmektedirler. Bu tür bireylerin yetiştiği bir toplumda boşanma oranları artmakta, uyuşturucu madde bağımlıları çoğalmakta, insanlar her geçen gün daha çok yalnızlaşmakta ve güvenlik sorunları giderek daha ciddi bir problem olmaya başlamaktadır (Hayes ve Hagedorn, 2000; Kenan, 2009). Çağ ve oluşumlar artık 19. yüzyılda geliştirilen materyalist değerlere dayalı insan anlayışını aşmıştır. İnsan bugün bu sığ anlayıştan, teknik mekanizmaların kontrolünden kurtulmak için bilimin ahlakî değerlerle taçlandırılmasını zaruri görmektedir (Tozlu, 1994).

Gerçekten de günümüzde bilgi üretiminin artması insan hayatını kolaylaştırmasına karşın, manevi anlamda bir buhranın yaşandığı açıktır (Hökelekli, 2006). Bilgiye daha kolay ulaşılan rekabetçi bir dünyada bireyler daha fazla değer yoksunu hale gelmekte, bundan dolayı daha bencil ve hesapçı anlayışlara tutsak olmaktadır. Çünkü okuldaki eğitimde, genelde öğrencinin bilişsel açıdan yeterli seviyeye gelmesi önemsenmekte, buna karşın ahlak ve fazilet yönünden gelişimi ikinci plana itilmektedir. Bunun sonucunda temel insani değerlerden yoksun bireylerin yetiştiği bir toplumda sadece kendini ve çıkarını düşünen benmerkezci bireylerin sayısında artış olmaktadır (Balay, 2009). Bu tek taraflı yetiştirme sisteminin sakıncalarını ortadan kaldırmak için çocukluktan başlayarak bireylere değer eğitimi verilmelidir. Değer eğitimi, eğitimin ve etişin çok yönlü bileşimidir. Değer eğitimi, eğitimin sadece bir parçası olarak ele almak da yanlıştır. Değerler, eğitim modelinin ruhudur (Dilmaç, 1999). Bu ruhla yetişen bir çocuk cesareti, azimli olmayı, sebatı, soğukkanlılığı ve iffetli kalmayı bir değer olarak öğrenir. Bu değerlerin arka planında toplum desteği bulundukça korunması ve yaşatılması daha kolay hale gelir. Ancak bu destek zayıflayınca bu değerler değişmeye veya bozulmaya başlar (Güngör, 2000). O yüzden bu değerlerin güçlendirilmesinde okullar pekiştireç görevini yerine getirmelidirler (Champion, 1991'den Aktaran: Dilmaç, 1999). Değerler davranışlarımıza yön veren ilke ve standartlar olduğundan değerlerin eksik öğrenilmesi veya zayıflaması kişilikte parçalanmaya, saldırganlığa, yıkıcı ve geriletici eğilimlerin güçlenmesine yol açar (Hökelekli, 2006).

Eğitimi kendileri için bir meslek olarak seçen öğretmenlerin ahlakî değer yönelimlerinin diğer insanlardan çok daha güçlü olması beklenir. Bu yüzden her





Refik Balay, Ahmet Kaya

öğretmenin her şeyden önce ahlaki yanının öne çıkması gerekir. Mevlana'ya göre de öğretmen önce insandır. O bir ahlak öğreticisidir. İlmiyle, manevi donanımıyla, aşkıyla ahlaki yücelten, bizatihi yaşayan bir örnektir. Yaptıklarıyla, yaşadıklarıyla, manevi eğitimiyle insanı artırır, ahlakileştirir ve yüceltir (Tozlu, 2003). Öğretmenler, güçlü ahlaki değerler yüklenerek mesleklerini icra ettiklerinde bu durum onları mesleklerine daha çok bağlılık duyan çalışanlar haline getirir. Araştırmalar, mesleklerini özdeşleşme düzeyinde benimseyen, hatta mesleğinin amaç ve değerlerini içselleştiren öğretmenlerin, daha az tükendiklerini, daha fazla sorumluluk duygusu ile hareket ettiklerini, sonuçta öğrencilerini daha yüksek başarılarla ulaştırdıklarını ortaya koymuştur (Balay, 2000). Bütün insani değerler öğretmenlik mesleği için vazgeçilmezdir, ancak aşağıdaki *yedi ahlaki değer*in temel değerler olduğu ileri sürülmektedir (Lashway, 1997; Balay, 2011):

Dürüstlük

İnsanlar arasındaki ilişkileri çekici hale getirmede dürüstlüğün etkisi büyüktür. İnsan faktörünün ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinde dürüst olmanın önemi çok daha büyüktür. Dürüstlük, öğretmenlerin okul ve sınıf içindeki ahlaki kapasitesini doğrudan ortaya koyan en açık değerdir. Bu yüzden bir öğretmen her şeyden önce dürüst hareket etmek zorundadır. Dürüst bir öğretmen, sınıfının adeta güven abidesi haline gelir. Yazarlar öğretmenlik mesleğinin temelinin güvene dayandığını ileri sürmektedirler. Öğretmenler, güven yaratmak için güçlü bir karakter ve dürüstlüğe sahip olmalıdır. Buna göre öğretmenler güven olmadan öğrencilerin sadakatini devam ettiremezler (Schermerhon, Hunt ve Osborn, 2000). Ayrıca öğrenme-öğretme sürecine moral temsilci olarak katılan bir öğretmen ahlaki ilkeleri bozacak hiçbir davranışta bulunamaz. Onun birinci misyonu öğrencide moral değerler setini oluşturmaktır (Çelik, 2000).

Sadakat

Genel olarak sadakat bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma veya kendisine hayranlık duyduğumuz bir şeye karşı bağlılık göstermektir. Böyle olunca sadakat, aynı zamanda yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır (Balay, 2000). Sadakat özellikle öğretmenlik mesleğinin en kritik değerlerinden biridir. İçten beslenen sadakat duygusu öğretmenin belli bir hareket tarzına bağ-





lılık göstermesini, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevmeye ve ona devam etme isteğini sürekli canlı tutar (Schwenk, 1986). Buna göre öğretmenler kendilerini, okulun üyeliğine içten ve moral olarak adarlarsa, kendilerini okulun bir parçası, okulu da kendilerinden bir parça gibi görürlerse, okulda kalma ve öğretme faaliyetlerine daha gönüllü katılırlar (Aydın, 1993).

Cesaret

Öğretmenlik cesur ve kararlı olmayı gerektiren bir meslektir. Araştırmalarda cesaret, bir kişinin prensipleri ve davranışları arasındaki uyum olarak tanımlanır. Buna göre cesaret, kişinin davranışlarıyla sözlerinin birbirine uyması, prensiplerinden taviz vermemek ve davranışlarının sonuçlarını bahane üretmeden kabul etmekle yakından ilgilidir. Cesur öğretmenler, cesaret gerektiren kararlar vermekten kaçmak yerine, gerektiğinde riski ve sorumluluğu kucaklamaktan geri kalmazlar (Lashway, 1997). Cesur insan; hareket eden, etkide bulunan, irade eden, bir amaca yönelen kişidir. Onun benliği sürekli bir açılma ve gelişme durumundadır. O sürekli bir gerginlik içerisinde. Sanki bir meydandadır. Karşılıklı mücadele ve etkileşimin olduğu bir meydan. Benlik bu arenada kendi ideal formuna ulaşır. Sanki Necip Fazıl'ın; “*Düştüm büyük meydana, uçtu fildişi kulem/Milyonlarca ayağın altında kaldı kellem*” mısralarındaki büyük mücadele bir bakıma cesur kimliğin kaderidir (Tozlu, 2003).

Saygı

Eğitim açısından saygı, öğrencinin değerli kabul edilip, buna göre muamele görmesidir. Bu ilkeye göre öğrencilere nesneymiş gibi ya da amaçlarımıza hizmet edecek araçlar olarak davranamayız. Öğrencide saygı duygusunu sarsan her davranış öteleyicidir. Bu tür durumlarda öğretmen rahatken, gerçekte öğrenciler acı çekiyor olabilir. Bulgular, çocukların derin bir itibar duygusuna sahip olduğunu, bunun korunması için öğrenciye saygıyla yaklaşmak gerektiğini aktarmaktadırlar (Lashway, 1997). Öyleyse eğitimci insan, çocuğa saygıyı merkeze koymalıdır. Eğitimci insan, çocuğa konuşan, buyuran değil, onunla konuşan; öğrencisi için, onun yerine düşünen değil, öğrencisine onun kendi başına düşünme becerisini kazandıran; yaşama sanatında kendi ustalığını öğrencisiyle paylaşan, yaşama yoldaşı bir eğitici olmalıdır (Soykan, 1996).





İlgi/Sevgi

Çağdaş eğitimde çoğu yerde ilgi, sevgi kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. İlgi, sadece çocukların eğitimi için gerekli soyut bir kavram değildir. Bu, eğitimde özellikle öğrencilere gösterilmesi gereken hem insani hem de mesleki bir yükümlülüktür. İlgi duymak, karşıdakini sevmek ve onu umursamaktır. Birini umursadığımızda onun bize iletmeye çalıştığı mesajı gerçekten duyar, görür ve hissederiz (Lashway, 1997). Mevlana aynı sevgiyi, şefkati en çok çocuklara gösterirdi. Kendini oyundan alamayan çocuğun “*Mevlana bekle elini öpmeğe geleceğim*” diye seslenmesi üzerine yolun ortasında durup onu beklemesi, her yerde görülen tevazünün, sevginin bir başka örneğidir (Karakoç, 1989).

Gazali’nin öğretim metodunda da önce marifet vardır, ilim vardır. Sonra hal vardır, sonra ahval vardır. Bunların hepsinin temelinde de bilgi vardır, o bilgi kişide hal oluşturmalıdır. Buna göre öğretmende bir hal oluşturmuyan bir bilgi kaba bilgidir. Kaba bilgi öğretmende dahi hal oluşturmuyorsa, çocuğa tesir etmesi mümkün değildir. O halde öğretmen önce bilgiyle hallenmeli, daha sonra öğrencisi ile hemhal olmalıdır (Aydın, 1996). Örneğin öğretmen olarak yazı yazmayı yeni yeni sökmeye çalışan küçük bir çocuk gördüğümüzde parmaklarımızın ona yardım etmek ister gibi kıpırdadığını hissederiz. Bu, öğretmenin içindeki enerjinin öğrenciye akması hissidir, Yani onun haliyle hallenmek, onunla hemhal olmaktır. Bu, çocuğun öğrenme çabasına salt teknik yardım sunmanın ötesinde, öğretmenden öğrenciye akan bir ilgi ve sevgi enerjisidir. Mevlana sevginin gücünü pek güzel dile getirmektedir. Ona göre “*Sevgiden acılar tatlılaşır, bakırlar altın kesilir. Sevgiden tortulu, bulanık sular arı-duru bir hale gelir, derler şifa bulur. Sevgiden ölü dirilir, padişahlar kul olur*” (Mevlana, 1965). İnam’a (1994) göre bu durum aynı zamanda muhabbettir. Bu yüzden öğrenme ortamı bir bakıma muhabbet ortamıdır. Öğrenme, öğretme çilesini sevgiyle sürdüren canların ortamıdır. Pir Sultan Abdal; “*Muhabbet şirindir, vermiyor aman*” diyor. Sevgiyle yoğrulan eğitim ortamı, kendini aşmak için geliştirilen atılımların, çekilen zahmetlerin bir göl gibi bitiverdiği bahçedir. Hem güzeldir hem zordur, ama anlamını kavrayabilenlere açık bir “*lezzettir*”.

Adalet

Adalet, herkesin hakkına riayet etme, hakkını verme, zulüm ve eziyet etmeyip herkes hakkında doğru hüküm vererek hakkı yerine getirme duyarlılığıdır (Doğan, 1996). Doğru hüküm vererek hakkı yerine getirme eylemi, Plato’nun





adalet erdemini, cesaret ve bilgelik erdemleriyle ilişkili hale getirir. Yani cesaret, bilgeliği ilk planda ferdi bene taşıyacaktır. Bu suretle kendine ulaşan insan, bu sefer en yüksek erdeme ulaşacak, bilgeliği cesaretle kendi içinde sınadıktan sonra onu bu sefer topluma taşıyacak ve ona ideal formunu kazandırmaya çalışacaktır (Gürsoy, 1994). Eğitimde bireysel adil olmanın, toplumda adil insanlar yetiştirmedeki rolü çok büyüktür. Adaletin bu en ideal formuna, bilgelik ve cesaretin hassas eleğinden geçilerek ulaşılır.

Zarafet

Yazarlar zarafete, incelik, asalet, itibar, fazilet ve tahammül anlamlarını yüklerler. Burada zorluklara teslim olmayan bir sabır ve tahammül söz konusudur. Zarafet, aynı zamanda kişinin davranışlarındaki incelik veya hoşluktur (Rishel ve Tingley, 1995). Bu yönüyle zarafet edeple yakından ilişki içindedir. Eğitimin asıl gayesi edepli, zarif insan yetiştirmektir. Edepli insan otururken kalkarken, etiket adamı olmak değil, tam tersine bir denge insanı olmaktır. Müeddep insan olmaktır. Yani müeddep insan edebiyata aşınadır, düşünceye aşınadır. Edebiyatı, düşünceyi insan ilişkilerinde yüksek bir incelik kullanır (Aydın, 1996).

Eğitim fakülteleri Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlardır. Buralardan yetişen öğretmen adayları göreve başladıklarında öğrencilerini güçlü insani değerlerle donatmalıdırlar. Öğretmen adaylarının değer yönelimleri bilinmeden öğrencilerine olumlu anlamda değer kazandırmaları mümkün değildir. Eşitlik, saygı, özgürlük, nezaket, sorumluluk, kendini kontrol etme, bağlılık ve cesaret gibi değerlere sahip olmayan öğretmenlerin bu gibi değerleri öğrencilere kazandırmaları mümkün değildir. Öğrencileri güçlü karakterler haline getiren uygun ahlaki değerler setinin kazandırılmadığı bir okul ve sınıfta öğrenciye model olmak da mümkün değildir. Bu bilgiler ışığında bu araştırma, öğretmen adaylarını yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin ahlaki değer yönelimlerini belirlemeyi ve öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini bazı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmada eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ve bu yönelimleri etkileyen faktörler incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:





Refik Balay, Ahmet Kaya

1. Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında;
 - a) Devam ettikleri öğretmenlik programına,
 - b) Mezun oldukları lise türüne,
 - c) Öğretmen adaylarının kendilerini tanımlama biçimlerine,

Yöntem

Model

Bu araştırma, olay ve olguları olduğu gibi betimlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığından betimsel-ilişkisel ve tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma, eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini incelemeyi amaçladığından, bu fakültede aktif öğretime devam eden İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Resim-İş ve Müzik Öğretmenliği programlarında okuyan öğrenciler/öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 600 öğretmen adayı evreninden tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 242 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının gönüllü katılımı esas alınmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		n	%
Devam ettikleri öğretmenlik programı	Sınıf Öğretmenliği	52	21.5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	52	21.5
	Güzel Sanatlar Müzik Öğretmenliği	75	31
	Güzel Sanatlar Resim-İş Öğretmenliği	63	26



Mezun Olunan Lise	Genel Lise	93	38.4
	Meslek Lisesi	66	27.3
	Anadolu Lisesi	21	8.7
	Güzel Sanatlar Lisesi	55	22.7
	Diğer Lise	7	2.9
Kendini Tanımlama Biçimi	Sosyal Demokrat	136	56.2
	Liberal	18	7.4
	Milliyetçi Muhafazakâr	42	17.4
	Dindar	46	19
Ait Hissedilen Toplumsal Tabaka	Alt Toplumsal Tabaka	17	7
	Orta Toplumsal Tabaka	202	83.5
	Üst Toplumsal Tabaka	23	9.5

Tablo 1’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine göre, 52’si (% 21.5) Sınıf Öğretmenliği, 52’si (% 21.5) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 75’i (% 31) Güzel Sanatlar Müzik Öğretmenliği, 63’ü (% 26) ise Güzel Sanatlar Resim-İş Öğretmenliği programlarında okumaktadırlar. Öğretmen adaylarının 93’ü (% 38.4) Genel Lise, 66’sı (% 27.3) Meslek Lisesi, 21’i (% 8.7) Anadolu Lisesi, 55’i (% 22.7) Güzel Sanatlar Lisesi ve 7’si (% 2.9) diğer lise mezunlarıdır. Öte yandan öğretmen adaylarının 136’sı (% 56.2) kendini sosyal demokrat, 18’i (% 7.4) liberal, 42’si (% 17.4) milliyetçi muhafazakâr, 46’sı (% 19) ise kendini dindar olarak tanımlamaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerini ait hissettikleri toplumsal tabakaya bakıldığında; 17’si (% 7) alt toplumsal tabakaya, 202’si (% 83.5) orta toplumsal tabakaya, 23’ü (% 9.5) ise üst toplumsal tabakaya ait olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla ilk aşamada Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan izin alınmış, gerekli izin alındıktan sonra, 290 anket öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Dağıtılan anketler sonrasında 272 anket geri dönmüş, kısmen doldurulan veya gelişigüzel doldurulduğu tespit edilen anketlerin elenmesi ile 242 anketin veri analizine uygun olduğu saptanmıştır. Buna göre anketlerin % 83’ü veri analizinde kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Balay (2011) tarafından geliştirilen Moral Erdemler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü öğretmen adaylarına ilişkin kişisel soruları içerirken, ölçeğin ikinci bölümü öğretmen adaylarının



Refik Balay, Ahmet Kaya

ahlaki değer yönelimlerine yönelik olmak üzere saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarını içeren yedi boyutta yer alan 50 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri 5’li Likert derecelendirme (1=hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum) şeklinde ölçekte puanlanmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin farklı boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının .72 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada ölçek yoluyla elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yanında, öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit amacıyla ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin varsayımların karşılanmaması durumunda bunların parametrik olmayan karşılıkları olarak Mann Whitney U testi ile Kruskall Wallis H testine başvurulmuştur. Normal dağılım koşullarının sağlandığı parametrik testlerde ise farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey’s HSD (Honestly Significant Difference) testi kullanılmıştır. Analizlerde Alfa=.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Diğer yandan verilerin çözümlemesinde öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere, 1-5 arasında değişen oranlarda seçenekler verilmiştir. Buna göre seçenekler, tam katılıyorum=5, çok katılıyorum=4, orta derecede katılıyorum=3, az katılıyorum=2 ve hiç katılmıyorum=1 şeklinde puanlanmıştır. Anketteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Daha sonra, öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerine ilişkin verilerin ortalamalara göre yorumlanması ve ortalamaların hangi düzeylere girdiğinin belirlenmesi amacıyla bu dereceler araştırmacı tarafından üç düzeyde toplanmıştır. Buna göre tam katılıyorum ve çok katılıyorum seçenekleri “Yüksek düzey”de, orta derecede katılıyorum seçeneği “Orta düzey”de, az katılıyorum ve hiç katılmıyorum seçenekleri ise “Düşük düzey”de toplanarak değerlendirilmiştir (Tablo 2).



Tablo 2: Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Tam Katılıyorum	(5) 4.20 – 5.00	Yüksek Düzey	3.40 – 5.00
Çok Katılıyorum	(4) 3.40 – 4.19		
Orta Derecede Katılıyorum	(3) 2.60 – 3.39	Orta Düzey	2.60 – 3.39
Az Katılıyorum	(2) 1.80 – 2.59		
Hiç Katılmıyorum	(1) 1.00 – 1.79	Düşük Düzey	1.00 – 2.59

Bulgular

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini, saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında betimlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan 242 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Değer Yönelim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarındaki ahlaki değer yönelim düzeyleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Değerlere İlişkin Yönelim Düzeyleri

Boyutlar	N	Boyutlardaki Madde Sayısı	$\bar{X}$	Standart Hata		Düzey
Saygı	242	15	37.7727	14.55	2.52	Düşük Düzey
Adalet	242	9	21.7397	9.07	2.42	Düşük Düzey
Sadakat	242	7	14.4256	6.33	2.06	Düşük Düzey
Cesaret	242	7	18.7314	6.33	2.68	Orta Düzey
Dürüstlük	242	5	13.4504	4.66	2.69	Orta Düzey
Zarafet	242	4	10.4793	4.20	2.62	Orta Düzey
Güven	242	3	8.2355	3.00	2.75	Orta Düzey



Refik Balay, Ahmet Kaya

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ahlaki değerlere ilişkin yönelimleri, saygı ($\bar{X}=2.52$), adalet ($\bar{X}=2.42$) ve sadakat ($\bar{X}=2.06$) boyutlarında düşük düzeyde iken; cesaret ($\bar{X}=2.68$), dürüstlük ($\bar{X}=2.69$), zarafet ($\bar{X}=2.62$) ve güven ($\bar{X}=2.75$) boyutlarında ise orta düzeyde ortaya çıkmıştır.

Devam Edilen Öğretmenlik Programına Göre Ahlaki Değer Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4: Devam Edilen Öğretmenlik Programına Göre Ahlaki Değer Yönelimlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
SAYGI	1-Sınıf Öğrt.	52	43.53	13.34	Gruplar arası	12432.789	3	4144.263	25.581	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	47.61	14.01	Grup içi	38557.711	238	162.007		
	3-Müzik Öğrt.	75	29.56	12.52	Toplam	50990.500	241			1-(3,4) 2-(3,4) 3-4
	4-Resim Öğrt.	63	34.66	11.25						
	Toplam	242	37.77	14.54						
ADALET	1-Sınıf Öğrt.	52	24.03	7.93	Gruplar arası	5240.387	3	1746.796	28.483	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	29.28	8.32	Grup içi	14596.213	238	61.329		
	3-Müzik Öğrt.	75	17.24	7.74	Toplam	19836.599	241			2-(1, 3, 4)
	4-Resim Öğrt.	63	18.96	7.42						
	Toplam	242	21.73	9.07						
SADAKAT	1-Sınıf Öğrt.	52	15.69	6.57	Gruplar arası	2076.761	3	692.254	21.700	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	18.76	7.08	Grup içi	7592.400	238	31.901		
	3-Müzik Öğrt.	75	10.76	3.82	Toplam	9669.161	241			1-(3,4) 2-(3,4) 3-4
	4-Resim Öğrt.	63	14.15	5.31						
	Toplam	242	14.42	6.33						
CESARET	1-Sınıf Öğrt.	52	19.05	6.31	Gruplar arası	945.008	3	315.003	8.605	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	21.82	5.95	Grup içi	8712.533	238	36.607		
	3-Müzik Öğrt.	75	16.30	5.56	Toplam	9657.541	241			1-3 2-(1, 3, 4) 3-4
	4-Resim Öğrt.	63	18.79	6.45						
	Toplam	242	18.73	6.33						
DÜRÜSTLÜK	1-Sınıf Öğrt.	52	14.76	4.80	Gruplar arası	799.721	3	266.574	14.295	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	16.09	4.09	Grup içi	4438.184	238	18.648		
	3-Müzik Öğrt.	75	11.48	4.24	Toplam	5237.905	241			1-(3,4) 2-(3,4)
	4-Resim Öğrt.	63	12.52	4.14						
	Toplam	242	13.45	4.66						
ZARAFET	1-Sınıf Öğrt.	52	11.42	3.75	Gruplar arası	832.563	3	277.521	18.267	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	13.19	4.06	Grup içi	3615.833	238	15.193		
	3-Müzik Öğrt.	75	8.17	3.49	Toplam	4448.397	241			1-3 2-(1, 3, 4) 3-4
	4-Resim Öğrt.	63	10.20	4.30						
	Toplam	242	10.47	4.29						
GÜVEN	1-Sınıf Öğrt.	52	8.28	3.17	Gruplar arası	385.158	3	128.386	17.124	.000
	2-Din Kül. Ah. Bil. Öğrt.	52	10.32	2.60	Grup içi	1784.416	238	7.498		
	3-Müzik Öğrt.	75	6.78	2.92	Toplam	2169.574	241			1-3 2-(1, 3, 4) 3-4
	4-Resim Öğrt.	63	8.19	2.17						
	Toplam	242	8.23	3.00						

$p < .05$, 1-Sınıf Öğret. 2-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğret. (DKAB), 3-Müzik Öğret. 4-Resim-İş Öğret.





Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, devam ettikleri programa göre saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarındaki ahlaki değer yönelimleri Tablo 4'te gösterilmektedir. Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının değer yönelimlerine ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri programa göre; saygı [$F(3;238)=25.581$, $p<.05$], adalet [$F(3;238)=28.483$, $p<.05$], sadakat [$F(3;238)=21.7$, $p<.05$], cesaret [$F(3;238)=8.605$, $p<.05$], dürüstlük [$F(3;238)=14.295$, $p<.05$], zarafet [$F(3;238)=18.267$, $p<.05$] ve güven [$F(3;238)=17.124$, $p<.05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey's HSD testine göre söz konusu farkın,

Saygı boyutunda anlamlı farklılık; Sınıf Öğretmenliği ile Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği programları arasında; DKAB ile Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği programları arasında; Resim-İş Öğretmenliği ile Müzik Öğretmenliği programları arasında meydana geldiği bulunmuştur. Bu bulgulara göre *saygı boyutunda*, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=43.53$), hem Resim-İş ($\bar{X}=34.66$) hem de Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=29.56$) göre; DKAB Öğretmenliğinde okuyanların ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=47.61$), hem Resim-İş ($\bar{X}=34.66$) hem de Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=29.56$) göre; Resim-İş Öğretmenliğinde okuyanların ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=34.66$) ise, müzik öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=29.56$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Bulgulara bakıldığında Adalet boyutunda anlamlı farklılık; DKAB ile Sınıf, Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği programları arasında bulunmuştur. Buna göre adalet boyutunda, DKAB programında okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=29.29$), Sınıf ($\bar{X}=24.03$), Resim-İş ($\bar{X}=18.97$), Müzik ($\bar{X}=17.24$) öğretmenliği programlarında okuyanlara kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Diğer yandan Sadakat boyutunda anlamlı fark; Sınıf Öğretmenliği ile Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği programları arasında; DKAB ile Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programları arasında; Müzik Öğretmenliği ile Resim-İş Öğretmenliği programları arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre; sadakat boyutunda, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=15.69$), Resim-İş ($\bar{X}=14.16$) ve Müzik ($\bar{X}=10.76$) öğretmenlik programlarında okuyanlardan; DKAB programında okuyanların ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=18.77$) Resim-İş ($\bar{X}=14.16$) ve Müzik ($\bar{X}=10.76$) öğretmenlik programlarında okuyanlardan; Resim-İş programında okuyanların ahlaki değer





yönelimleri ($\bar{X}=14.16$) ise, Müzik Öğretmenliği programında okuyanlardan ($\bar{X}=10.76$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Cesaret boyutunda anlamlı fark; Sınıf Öğretmenliği ile Müzik Öğretmenliği arasında; DKAB ile Sınıf, Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programları arasında; Müzik ve Resim-iş Öğretmenliği programları arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre *cesaret boyutunda*, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=19.05$), Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=16.30$); DKAB programında okuyanların ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=21.82$), Sınıf ($\bar{X}=19.05$), Resim-İş öğretmenliği ($\bar{X}=18.79$) ve Müzik programlarında okuyanlara ($\bar{X}=16.30$); Resim-İş Öğretmenliği programında okuyanların ($\bar{X}=18.79$) ise, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=16.30$) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan, *Dürüstlük boyutunda* anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında söz konusu farkın; Sınıf Öğretmenliği ile Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programları arasında; DKAB ile Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programları arasında meydana geldiği görülmektedir. Buna göre *dürüstlük boyutunda*, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=14.76$), Resim-İş ($\bar{X}=12.52$) ve Müzik öğretmenlik programlarında okuyanlara ($\bar{X}=11.48$) göre; DKAB programında okuyanların ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=16.09$) ise, Resim-İş öğretmenlik ($\bar{X}=12.52$) ve Müzik programlarında okuyanlara ($\bar{X}=11.48$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4'e bakıldığında, *Zarafet boyutunda* anlamlı farkın; Sınıf Öğretmenliği ile Müzik Öğretmenliği arasında; DKAB ile Sınıf, Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programları arasında; Müzik ve Resim-iş Öğretmenliği programları arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre *zarafetboyutunda*, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=11.42$), Müzik Öğretmenliğinde ($\bar{X}=8.17$) okuyanlara; DKAB programında okuyanların ahlaki değer yönelimleri ($\bar{X}=13.19$), Sınıf ($\bar{X}=11.42$), Resim-İş ($\bar{X}=10.20$) ve Müzik ($\bar{X}=8.17$) öğretmenliği programlarında okuyanlara; Resim-İş Öğretmenliği programında okuyanların ($\bar{X}=10.20$) ise, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=8.17$) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak *Güven boyutunda* anlamlı farkın; Sınıf Öğretmenliği ile Müzik Öğretmenliği arasında; DKAB ile Sınıf, Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programları arasında; Müzik ve Resim-iş Öğretmenliği programları arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre *güven boyutunda*, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen





men adaylarının ahlakî değer yönelimleri ($\bar{X}=8.28$), Müzik Öğretmenliğinde ($\bar{X}=6.78$) okuyanlara; DKAB programında okuyanların ahlakî değer yönelimleri ($\bar{X}=10.32$), Sınıf ($\bar{X}=8.28$), Resim-İş ($\bar{X}=8.19$) ve Müzik ($\bar{X}=6.78$) öğretmenliği programlarında okuyanlara; Resim-İş Öğretmenliği programında okuyanların ($\bar{X}=8.19$) ise, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara ($\bar{X}=6.78$) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mezun Olunan Lise Türüne Göre Ahlakî Değer Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türüne göre saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarındaki ahlakî değer yönelimleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Mezun Olunan Lise Türüne Göre Ahlakî Değer Yönelimlerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	P	Anlamlı Fark	Mann Whitney-U
SAYGI	1-Düz lise	93	118,92	21.498	4	.000	1-4 (U=982.5; z=-4.334; .000)
	2-İmam Hatip Lisesi	66	151,26				2-1 (U=2231.5; z=-2.928; .003)
	3-Anadolu Lisesi	21	118,21				2-3 (U=490.5; z=-2.009; .044)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	92,87				2-4 (U=982.5; z=-4.334; .000)
	5-Diğer	7	109,93				
	Toplam	242					
ADALET	1-Düz lise	93	112,65	30.773	4	.000	2-1 (U=1789.0; z=-4.478; .000)
	2- İmam Hatip Lisesi	66	160,02				2-3 (U=455.5; z=-2.357; .018)
	3-Anadolu Lisesi	21	117,52				2-4 (U=899.5; z=-4.769; .000)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	93,14				2-5 (U=122.0; z=-2.044; .041)
	5-Diğer	7	110,79				
	Toplam	242					
SADAKAT	1-Düz lise	93	116,92	27.549	4	.000	2-1 (U=2060.0; z=-3.533; .000)
	2- İmam Hatip Lisesi	66	156,43				2-3 (U=435.0; z=-2.564; .010)
	3-Anadolu Lisesi	21	109,38				2-4 (U=942.0; z=-4.553; .000)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	98,87				2-5 (U=65.5; z=-3.106; .002)
	5-Diğer	7	67,14				
	Toplam	242					
CESARET	1-Düz lise	93	118,26	9.890	4	.042	2-1 (U=2473.0; z=-2.086; .037)
	2- İmam Hatip Lisesi	66	142,64				2-3 (U=448.5; z=-2.429; .015)
	3-Anadolu Lisesi	21	97,31				2-4 (U=1332.5; z=-2.516; .012)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	111,75				
	5-Diğer	7	114,43				
	Toplam	242					



		N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	P	Anlamlı Fark	Mann Whitney-U
DÜRÜSTLÜK	1-Düz lise	93	121,53	21.642	4	.000	1-4	(U=982.5; z=-4.334; .000)
	2- İmam Hatip Lisesi	66	147,91				2-1	(U=2424.5; z=-2.257; .024)
	3-Anadolu Lisesi	21	117,00				2-4	(U=915.0; z=-4.700; .000)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	89,29					
	5-Diğer	7	138,71					
	Toplam	242						
ZARAFET	1-Düz lise	93	119,77	21.676	4	.000	1-4	(U=982.5; z=-4.334; .000)
	2- İmam Hatip Lisesi	66	149,90				2-1	(U=2253.5; z=-2.859; .004)
	3-Anadolu Lisesi	21	124,48				2-4	(U=1012.0; z=-4.196; .000)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	91,45					
	5-Diğer	7	103,79					
	Toplam	242						
GÜVEN	1-Düz lise	93	111,42	21.361	4	.000	2-1	(U=1957.0; z=-3.906; .000)
	2- İmam Hatip Lisesi	66	155,02				2-3	(U=452.0; z=-2.404; .016)
	3-Anadolu Lisesi	21	109,98				2-4	(U=1046.0; z=-4.028; .000)
	4-Güzel Sanatlar Lisesi	55	104,98					
	5-Diğer	7	103,71					
	Toplam	242						

p<..05 1-Düz lise, 2-Meslek Lisesi, 3-Anadolu Lisesi, 4-Güzel Sanatlar Lisesi, 5-Diğer.

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının değer yönelimlerine ilişkin görüşlerinin, öğrenimlerini tamamladıkları ortaöğretim kurumu türüne göre; Saygı ($\chi^2=21.498$; $sd=4$; .000), Adalet ($\chi^2=30.773$; $sd=4$; .000), Sadakat ($\chi^2=27.549$; $sd=4$; .000), Cesaret ($\chi^2=9.890$; $sd=4$; .042), Dürüstlük ($\chi^2=21.642$; $sd=4$; .000), Zarafet ($\chi^2=21.676$; $sd=4$; .000) ve Güven ($\chi^2=21.361$; $sd=4$; .000) boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda farklılığın,

Saygı boyutunda Düz lise ile Güzel Sanatlar Lisesi arasında; İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Güzel Sanatlar Lisesi arasında meydana geldiği bulunmuştur. Bu bulgulara göre *saygı boyutunda*, Düz lisede (Sıra Ort.= 118,92) öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarına (Sıra Ort.= 92,87) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca İmam Hatip Lisesinde ögre-



nim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 151,26); Düz lise (Sıra Ort.= 118,92), Anadolu Lisesi (Sıra Ort.= 118,21), Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarına (Sıra Ort.= 92,87) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Bulgulara bakıldığında *Adalet boyutunda* anlamlı farklılık; İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Düz Liseler ve Diğer Liseler arasında bulunmuştur. Buna göre *adalet boyutunda*, İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 160,02), Anadolu Lisesi (Sıra Ort.= 117,52), Düz lise (Sıra Ort.= 112,65), Diğer (Sıra Ort.= 110,79) liselerde ve Güzel Sanatlar Lisesinde (Sıra Ort.= 93,14) öğrenim görmüş öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Diğer yandan *Sadakat boyutunda* anlamlı fark; İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Diğer liseler ve Düz lise arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre *sadakat boyutunda*, İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 156,43), Düz lise (Sıra Ort.= 116,92), Anadolu Lisesi (Sıra Ort.= 109,38), Güzel Sanatlar Lisesi (Sıra Ort.= 98,87) ve Diğer liselerde (Sıra Ort.= 67,14) ve öğrenim görmüş öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Cesaret boyutunda anlamlı fark; İmam Hatip Lisesi ile Düz lise, Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre *Cesaret boyutunda*, İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 142,64), Düz lise (Sıra Ort.= 118,26) Güzel Sanatlar Lisesi (Sıra Ort.= 111,75) ve Anadolu Lisesinde (Sıra Ort.= 97,31) öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan *Dürüstlük boyutunda* anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında söz konusu farkın; İmam Hatip Lisesi ile Düz lise ve Güzel Sanatlar Lisesi arasında; Düz lise ile Güzel Sanatlar Lisesi arasında meydana geldiği görülmektedir. Buna göre *dürüstlük boyutunda*, İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 147,91), Düz lise (Sıra Ort.= 121,53) ve Güzel Sanatlar Lisesinde (Sıra Ort.= 89,29) öğrenim görmüş öğretmen adaylarına göre; Düz Lisede öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ise (Sıra Ort.= 121,53) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarına (Sıra Ort.= 89,29) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.



Zarafet boyutunda anlamlı farkın; İmam Hatip Lisesi ile Düz lise ve Güzel Sanatlar Lisesi arasında; Düz lise ile Güzel Sanatlar Lisesi arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre *zarafet boyutunda*, İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 149,90), Düz lise (Sıra Ort.= 119,77) ve Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarına (Sıra Ort.= 91,45) göre; Düz Lisede öğrenim görmüş öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri ise (Sıra Ort.= 119,77) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarına (Sıra Ort.= 91,45) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak *Güven boyutunda* anlamlı farkın; İmam Hatip Lisesi ile Düz lise, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre *güven boyutunda*, İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmüş adaylarının ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 155,02), Düz lise (Sıra Ort.= 111,42), Anadolu Lisesi (Sıra Ort.= 109,98) ve Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmüş öğretmen adaylarına (Sıra Ort.= 104,98) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kendini Tanımlama Biçimine Göre Ahlaki Değer Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6'da öğretmen adaylarının, kendilerini tanımlama biçimlerine göre saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarındaki ahlaki değer yönelimleri gösterilmektedir.

Tablo 6: Kendini Tanımlama Biçimine Göre Ahlaki Değer Yönelimlerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	P	Anlamlı Fark	Mann Whitney-U
SAYGI	1-Sosyal Demokrat	136	107,04	18.760	3	.000	4-1 (U=1773.5; z=-4.386; .000)
	2-Liberal	18	119,50				
	3-Milliyetçi	42	129,35				
	4-Dindar	46	157,86				
	Toplam	242					
ADALET	1-Sosyal Demokrat	136	107,19	31.177	3	.000	4-1 (U=1494.0; z=-5.294; .000)
	2-Liberal	18	93,58				4-2 (U=172.5; z=-3.609; .000)
	3-Milliyetçi	42	126,31				4-3 (U=595.0; z=-3.102; .002)
	4-Dindar	46	170,34				
	Toplam	242					
SADAKAT	1-Sosyal Demokrat	136	107,45	20.535	3	.000	4-1 (U=1767.5; z=-4.414; .000)
	2-Liberal	18	108,36				4-2 (U=248.5; z=-2.475; .013)
	3-Milliyetçi	42	130,99				
	4-Dindar	46	159,51				
	Toplam	242					

Tablo 6. (Devam).

		N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	P	Anlamlı Fark	Mann Whitney-U
CESARET	1-Sosyal Demokrat	136	113,85	5.073	3	.016	1-4	(U=2461.0; z=-2.162; .031)
	2-Liberal	18	128,97					
	3-Milliyetçi	42	122,82					
	4-Dindar	46	140,00					
	Toplam	242						
DÜRÜSTLÜK	1-Sosyal Demokrat	136	107,15	16.380	3	.001	1-3	(U=2048.5; z=-2.772; .006)
	2-Liberal	18	114,28				4-1	(U=2041.0; z=-3.527; .000)
	3-Milliyetçi	42	140,44					
	4-Dindar	46	149,45					
	Toplam	242						
ZARAFET	1-Sosyal Demokrat	136	109,58	20.252	3	.000	1-3	(U=2278.5; z=-1.985; .047)
	2-Liberal	18	92,19				4-1	(U=1864.5; z=-4.104; .000)
	3-Milliyetçi	42	134,01				4-2	(U=218.0; z=-2.937; .003)
	4-Dindar	46	156,78					
	Toplam	242						
GÜVEN	1-Sosyal Demokrat	136	109,90	11.818	3	.008	1-3	(U=2272.0; z=-2.013; .044)
	2-Liberal	18	113,92				4-1	(U=2158.5; z=-3.154; .002)
	3-Milliyetçi	42	133,43					
	4-Dindar	46	147,88					
	Toplam	242						

p<..05 1-Sosyal Demokrat, 2-Liberal, 3-Milliyetçi, 4-Dindar.

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının değer yönelimlerine ilişkin görüşlerinin, kendilerini nasıl tanımladıklarına göre; Saygı ($x^2=18.760$; $sd=3$; .000), Adalet ($x^2=31.177$; $sd=3$; .000), Sadakat ($x^2=20.535$; $sd=3$; .000), Cesaret boyutu ($x^2=5.073$; $sd=3$; .016) Dürüstlük ($x^2=16.380$; $sd=3$; .001), Zarafet ($x^2=20.252$; $sd=3$; .000), Güven ($x^2=11.818$; $sd=3$; .008) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, *saygı boyutunda* kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar arasında; *dürüstlük ve güven boyutlarında* kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar ile kendilerini milliyetçi olarak tanımlayanlar arasında ve kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat tanımlayanlar arasında; *adalet* boyutunda kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat, liberal ve milliyetçi olarak tanımlayanlar arasında;



Refik Balay, Ahmet Kaya

sadakat boyutlarında kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat ve liberal olarak tanımlayanlar arasında; *zarafet* boyutlarında kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar ile kendilerini milliyetçi olarak tanımlayanlar arasında; kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat ve liberal olarak tanımlayanlar arasında; *cesaret* boyutunda kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar ile kendilerini dindar olarak tanımlayanlar arasında meydana geldiği görülmüştür.

Buna göre *saygı boyutunda*, kendilerini dindar olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 157,86), kendilerini sosyal demokrat (Sıra Ort.= 107,04) olarak tanımlayanlara; *dürüstlük boyutunda*, kendilerini milliyetçi (Sıra Ort.= 140,44) olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri kendilerini sosyal demokrat (Sıra Ort.= 107,15) olarak tanımlayanlara; kendilerini dindar olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 149,45), sosyal demokrat (Sıra Ort.= 107,15) olarak tanımlayanlara; *güven boyutunda*, kendilerini milliyetçi olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 133,43) sosyal demokrat (Sıra Ort.= 109,90) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini dindar olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 147,88), kendilerini sosyal demokrat (Sıra Ort.= 109,90) olarak tanımlayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Öte yandan bulgular incelendiğinde *adalet boyutunda*, kendilerini dindar olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 170,34), kendilerini milliyetçi (Sıra Ort.= 126,31), sosyal demokrat (Sıra Ort.= 107,19) ve liberal (Sıra Ort.= 93,58) olarak tanımlayanlara; *sadakat boyutunda*, kendilerini dindar olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 159,51), kendilerini sosyal demokrat (Sıra Ort.= 107,45) ve liberal (Sıra Ort.= 108,36) olarak tanımlayanlara; *zarafet boyutunda* ise, kendilerini milliyetçi olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 134,01), kendilerini sosyal demokrat (Sıra Ort.= 109,58) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini dindar olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri (Sıra Ort.= 156,78), kendilerini sosyal demokrat (Sıra Ort.= 109,58) ve liberal (Sıra Ort.= 92,19) olarak tanımlayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Son olarak *cesaret boyutunda* kendilerini dindar (Sıra Ort.= 140,00) olarak tanımlayanların ahlaki değer yönelimleri, kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlardan (Sıra Ort.= 113,85) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.





Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini betimlemeyi ve katılımcıların ahlaki değer yönelimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerinin saygı, adalet, sadakat boyutlarında düşük; cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Saygı, adalet ve sadakat öğretmenlik mesleğinin en kritik ahlaki değerleri arasında yer alır. Eğitim ve öğrenme süreci açısından bakıldığında saygı, öğretmenin öğrenciye değer vermesi, ona bir nesneymiş gibi yaklaşmaması, öğrencinin tercih yapma ve düşüncesini ortaya koyma hakkına saygı göstermesidir. Öğrencisini dinleyen ve onun için kolay ulaşılabilir olan bir öğretmene öğrenci, içten gelen bir duygu ile bağlanır, yani sadakat gösterir. Öğretmeninden öğrenciye yansıyan saygı, öğrencide öğretmene karşı güçlü bir sadakat duygusu yaratmakta, son tahlilde bu sadakat duygusu öğretmenin de öğrencisine sadakat duygusu ile bağlanmasına yol açmaktadır. Öğrencisine saygı duyan ve ona sadakatle yaklaşan bir öğretmen açıkçası bütün eylem ve davranışlarını öğrencisinin iyiliği için yapmaya başlar (Lashway, 1997; Firestone ve Pennel, 1993; DeCotiis ve Summers, 1987; Balay, 2000). Eğitim ve öğrenme ortamında öğretmenin öğrenciye gösterebileceği iyiliklerin başında ona adaletli davranmaktır. Bir öğretmen öğrencisini araç değil, amaç olarak gördüğünde, kendini değil, öğrencisini merkeze koyduğunda, kendi beklentilerinden çok öğrencisinin ihtiyaçlarını gözeterek hareket ettiğinde ve son olarak kendini çocuğun yerine koyup, onun dünyasından bakarak beklentilerini karşılamaya çalıştığında adaletli davranma ihtimali yüksek görünmektedir (Sergiovanni, 1992). Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında yeterli düzeyde saygı, adalet ve sadakat içerikli davranışlar görmedikleri, düşük düzeydeki saygı, adalet ve sadakat algılarının da bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Diğer yandan bu çalışmada öğretmen adaylarının cesaret, zarafet, dürüstlük ve güven boyutlarındaki algıları ise orta düzeyde ortaya çıkmıştır. Eğitimde cesaret öğretmenin kararlı olması ve prensiplerinden taviz vermemesi, zarafet öğretmenin her türlü stres ve kaygıya rağmen olağanüstü bir sabır ve tahammül ile mesleğini yapmaya devam etmesidir (Lashway, 1997; Balay, 2003). Dürüstlük ve güven ise insan faktörünün ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinde en fazla aranan değerlerin başında gelmektedir. Dürüstlük, öğretmenin güçlü bir karakter yapısına sahip olmasını; değer, söz ve eylemleriyle tutarlı olmasını, öğrenciye





Refik Balay, Ahmet Kaya

iyi bir rol model olmasını ve sonuçta güvenilen bir şahsiyet haline gelmesini sağlar (Schermerhon, Hunt ve Osborn, 2000; Çelik, 2000). Bulgulara bakarak öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarındaki cesaret, zarafet, dürüstlük ve güven içerikli davranışları orta düzeyde gördükleri, bu değerlere ilişkin algılarının orta düzeyde ortaya çıkmasının bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma, öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerinin saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar yakından incelendiğinde Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının, Resim-İş ve Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara; DKAB Öğretmenliğinde okuyanların, Resim-İş ve Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara; Resim-İş Öğretmenliğinde okuyanların ise, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara göre daha yüksek düzeyde *saygı* ve *sadakat* algısına sahip oldukları görülmüştür. Lashway (1997), eğitim açısından saygıyı, öğrencinin değerli kabul edilip, buna göre muamele görmesi olarak açıklarken; Wiener (1982), sadakati, öğretmenin, öğrenme-öğretme durumları içindeki moral bağlılığı olarak açıklamıştır. Ona göre böyle bir öğretmen, örneğin öğrencisine, onun iyiliği için adanmanın “doğru” bir davranış olduğuna inanmaya başlar ve tüm davranışlarını bu ekseninde gerçekleştirmeye çalışır. Buradan hareketle, Sınıf ve DKAB programlarındaki öğretim elemanlarının Resim-İş ve Müzik programlarındaki öğretim elemanlarından; Resim İş programındaki öğretim elemanlarının da Müzik öğretmenliği programındaki öğretim elemanlarına oranla öğrencilerine daha fazla değer verdikleri ve öğrenme ve öğretme ortamlarındaki çabalarının öğrenciye sadakat derecesine taşındığı daha yüksek düzeydeki saygı ve sadakat algılarının da bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Diğer yandan DKAB programında okuyan öğretmen adaylarının, Sınıf, Resim-İş ve Müzik öğretmenliği programlarında okuyanlara kıyasla daha yüksek *adalet* algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, DKAB programında okuyan öğretmen adaylarının daha yüksek adalet algısına sahip oldukları, programda ders veren öğretim elemanlarının adalet duygusunu zedeleyici tutum ve davranışlardan daha fazla kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Zira, adalet, herkesin hakkına riayet etme, hakkını verme, zulüm ve eziyet etmeyip herkes hakkında doğru hüküm vererek hakkı yerine getirme duyarlılığıdır (Doğan, 1996). Buradan hareketle, DKAB programındaki öğretim elemanlarının diğer programlardaki meslektaşlarına oranla öğrenci haklarına daha fazla riayet ettikleri, adalet duygusunu zayıflatacak uygulamalardan özenle kaçındıkları,





öğretmen adaylarının daha yüksek adalet algısının da bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının *cesaret* boyutundaki ahlaki değer yönelimlerinin, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara; DKAB programında okuyanların ahlaki değer yönelimleri, Sınıf, Müzik ve Resim-İş öğretmenliği programlarında okuyanlara; Resim-İş Öğretmenliği programında okuyanların ise, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının prensipleri ve davranışları arasındaki uyuma bağlanabilir. Zira Lashway, (1997) cesareti, kişinin davranışlarıyla sözlerinin birbirine uyması, prensiplerinden taviz vermemek olarak açıklamaktadır. Sonuçlara göre, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının, Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği programlarında okuyanlara; DKAB programında okuyanların ise, Müzik ve Resim-İş Öğretmenlik programlarında okuyanlara göre daha yüksek düzeyde *dürüstlük* içeren ahlaki değerlere sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar Sınıf ve DKAB programlarındaki öğretim elemanlarının karakter ve dürüstlük içeren davranışları kapsamında açıklanabilir. Schermerhon, Hunt ve Osborn (2000) da, öğretmenlik mesleğinin güçlü bir karakter ve yüksek bir dürüstlüğe dayandığını, dürüst bir öğretmenin, sınıfının adeta *güven abidesi* haline geldiğini haber vermektedirler. Son olarak, *zarafet ve güven* boyutlarında Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara; DKAB programında okuyanların Sınıf, Müzik ve Resim-İş öğretmenliği programlarında okuyanlara; Resim-İş Öğretmenliği programında okuyanların ise, Müzik Öğretmenliğinde okuyanlara göre daha yüksek düzeyde zarafet ve güven değerleri gösterdikleri tespit edilmiştir. Rishel ve Tingley (1995), zarafete, incelik, asalet, itibar ve tahammül anlamlarını yüklemişlerdir. Bu tahammül, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tüm zorluklarına rağmen öğretmenin sabırla bu zorluklara dayanması şeklinde açıklanmıştır. Schermerhon, Hunt ve Osborn (2000), öğretmenlik mesleğinin temelini güvene dayandığını ileri sürmektedirler. Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde çocuğa güven vermek durumundadır. Öğretmenler güven olmadan öğrencilerin sadakatini devam ettiremezler.

Öğretmen adaylarının değer yönelimleri, mezun oldukları lise türü bakımından saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Bulgulara yakından bakıldığında İmam Hatip Lisesinden mezun olanların *saygı, cesaret ve güven* algıları, Düz lise, Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olanlardan; İmam Hatip Lisesinden mezun olanların *adalet ve sadakat* algılarının, Düz Lise, Anadolu





Refik Balay, Ahmet Kaya

Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve diğer liselerden mezun olanlardan; İmam Hatip Lisesinden mezun olanların *dürüstlük* ve *zarafet* algılarının da Düz Lise ve Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular dikkatle incelendiğinde İmam Hatip Lisesinden mezun olanların saygı, cesaret, güven, adalet, sadakat, dürüstlük ve güven algılarının genel olarak diğer lise mezunlardan daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türünün, onların ahlaki değer yönelimlerinin şekillenmesinde belirleyici bir etki meydana getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan bir değerlendirme yapıldığında, yukarıda bahsedilen ahlaki değerlerin İmam hatip Lise programında daha yoğun bir şekilde verildiği, ayrıca söz konusu ahlaki değerlerin çeşitli uygulamalar ile öğrenciye etkili şekilde kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. İmam Hatip Lisesi programı ile yakından ilişkili olan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları üzerinde araştırma yapan Kaymakcan ve Meydan (2011), bu programların, öğrenciye kazandırılan ahlaki değerlerle ilişkisi üzerinde durmuşlardır. Bu yazarların araştırma sonuçlarına göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında önceki yıllara kıyasla değerler ve eğitime çok daha fazla yer ayrılmıştır. Aynı şekilde ortaöğretim programı her sınıf için değerler öğrenme alanına yer vermekte, hem ilköğretim hem de ortaöğretim programlarının amaçları arasında değerlere geniş yer verilmekte, eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımların açıklanışında değerlere sıklıkla temas edilmekte, öğrenciler tarafından içselleştirilmesi beklenen değerler listelenmekte ve değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntemler etkili biçimde sunulmaktadır. Yukarıdaki bulgular da göz önüne alındığında, İmam Hatip Lisesi öğretim programlarında, diğer liselere kıyasla değerler ve eğitime daha fazla yer verildiği, buradan mezun olanların daha yoğun değer kazanma süreçlerine katıldıkları, daha yüksek düzeydeki saygı, cesaret, güven, adalet, sadakat, dürüstlük ve zarafet algılarının da bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri katılımcıların kendilerini nasıl tanımladıklarıyla ilişkili olarak da incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Bulgulara göre bu fark, *saygı* ve *cesaret* boyutlarında kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar arasında; *dürüstlük* ve *güven* boyutlarında kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar arasında ayrıca kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar ile kendilerini milliyetçi olarak tanımlayanlar arasında; *adalet*, boyutunda kendilerini dindar





olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat, liberal ve milliyetçi olarak tanımlayanlar arasında; *sadakat* boyutunda kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat ve liberal olarak tanımlayanlar arasında; *zarafet* boyutunda ise kendilerini dindar olarak tanımlayanlar ile kendilerini sosyal demokrat ve liberal olarak tanımlayanlar arasında; ayrıca kendilerini sosyal demokrat olarak tanımlayanlar ile kendilerini milliyetçi olarak tanımlayanlar arasında meydana gelmiştir.

Bulgulara bir bütün halinde bakıldığında, genel olarak kendilerini dindar olarak tanımlayanların, kendilerini sosyal demokrat, liberal ve milliyetçi olarak tanımlayanlara göre daha yüksek saygı, cesaret, dürüstlük, güven, adalet, sadakat ve zarafet algıları taşıdıkları görülmektedir. Bu durum dindar insanların ahlaki değer tercihleri ile dindar olmayanların ahlaki değer tercihleri arasındaki fark bağlamında açıklanabilir. Toplumsal yapıda ahlaki -ahlaki değerlerin korunmasına hizmet eden din duygusunun, aynı zamanda bireyin sosyal uyumunu da olumlu etkilediği ileri sürülmektedir. Örneğin Yapıcı, Kutlu ve Bilican (2011), dindarlık ile bazı değerler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, dindar insanların ahlaki değerlere daha çok sahip çıkma eğiliminde olduğunu, yapılan pek çok ampirik çalışmada ahlaki değerlerin korunması, toplumsal huzurun sağlanması, bireyin üyesi olduğu toplumuyla sağlıklı bir diyalog geliştirilmesi vb. hususlarda dinin ve dindarlığın çok önemli işlevler üstlendiği ortaya konmuştur. Özellikle dindarlıkla, anormal ve antisosyal davranışlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, dindarların, toplumun normal kabul ettiği davranışları daha fazla yapma eğilimi gösterdiği, dindarlık düzeyinin bireyler arası tartışmaları doğrudan, kavgaları ise dolaylı olarak azalttığı, bireylerin dindarlık seviyeleri yükseldikçe, duygusal yönden daha olgun davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Yalar (2011) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşlerinin ele alındığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren değerlerin başında manevi değerlerin geldiği bulunmuştur. Yapıcı, Kutlu ve Bilican (2011) tarafında yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada dindarların dindar olmayanlara göre daha uyumlu ve daha fazla sorumluluk duygusu ile hareket ettikleri, dinsel hayatın çeşitli uygulamaları ile sosyalleşme ve sorumlu davranma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu din eğitimi alan öğrencilerin otokontrol, uyum ve sebat düzeylerinin daha yüksek olduğu, dindarlık ile vicdan, fedakârlık ve diğerkâmlık arasındaki ilişkinin anlamlı bulunduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında, bireylerin sosyal yaşamına olumlu katkıları olduğu açıkça gözlenen din-





Refik Balay, Ahmet Kaya

darlık duygusunun, kendilerini dindar olarak tanımlayan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini olumlu yönde etkilediği, kendilerini dindar olarak tanımlamayanlara göre oluşan daha yüksek düzeydeki saygı, cesaret, dürüstlük, güven, adalet, sadakat ve zarafet algılarının bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Kaynakça

- Akıncı, A. (2005). Hayata Anlama Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretimin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 7-24. <http://www.dem.org.tr/> adresinden elde edildi.
- Allport, G. W. (1968). *The person in psychology*. Boston: Beacon Press.
- Altun, A. S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1) 7-18. <http://www.dem.org.tr/> adresinden elde edildi.
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İşdoyumunu Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 209155)
- Aydın, M. S. (1996, Ekim). Diyalojik Eğitim: İslami Bir Perspektif. Sözel bildiri, Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van.
- Aydın, H. (2003). Benlik ve Kişilik. *Sızıntı Dergisi*, 25(294). <http://www.sizinti.com.tr/> adresinden elde edildi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. S. (1994, Ekim). İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi. Sözel bildiri, Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van.
- Aydın, O. (2008). *Sorumluluk ve Yardımseverlik Odaklı Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226248)
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayral, A. E. (1992). *Akademisyenlerin Çalışmayla İlgili Değerleri*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 20978)
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*. Doktora tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 94662)
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Sandal Yayınları.





- Balay, R. (2011). The applicability of moral virtues scale in higher education [Moral erdemler ölçeğinin yükseköğretimde uygulanabilirliği]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 99–118. <http://ebad-jesr.com/> adresinden elde edildi.
- Balay, R. (2009, Mart). Eğitimde İhtiyaç Duyduğumuz Bir Değer: Moral Liderlik. Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu. Sözel bildiri, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara.
- Bilgin, N. (1995). *Kolektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeCotiis, T. A. & Summers, T. P. (1987). A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human Relations*, 40(7), 445-470. doi: 10.1177/001872678704000704
- Demir, B. (2008). *Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226249)
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Doktora tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 211415)
- Doğan, M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(39), 356-383. <http://www.pegem.net/akademi/butundergiler.aspx?id=2> adresinden elde edildi.
- Durmuş, Ç. (1999). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 53536)
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96. <http://www.dem.org.tr/> adresinden elde edildi.
- Firestone, W. A. & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. doi: 10.3102/00346543063004489
- Gökçe, O. (1994). Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri. *Ata Dergisi*, 1, 25-30.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52. doi: 10.1177/002248719004100306



- Güngör, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürsoy, K. (1994, Ekim). Şahsiyet Eğitimi. Sözel bildiri, Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van.
- İnam, A. (1994, Ekim). Bir Muhabbet Olarak Eğitim. Sözel bildiri, Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van.
- Kale, N. (2004). Nasıl Bir Değerler Eğitimi. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu*. İstanbul: DEM Yay.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakoç, S. (1989). *Mevlâna*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2006). *İdeal Eğitim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarında Değerler. Sözel bildiri, Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi, Eskişehir.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Lashway, L. (1997). Ethical leadership. In S. C. Smith and P. K. Piele (Eds), *School Leadership Handbook For Excellence* (3rd ed.). (pp. 103-130.) Australia: University of Oregon.
- Lickona, T. (1996). Eleven principle of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100. doi:10.1080/0305724960250110
- Mehmetoğlu, A. U. (2006). Gençlik, Değerler ve Din. Y. Mehmetoğlu & A. U. Mehmetoğlu (Ed.). *Küreselleşme, Ahlak ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Mevlana. (1965). *Mesnevi*. (Çev: V. İzbudak). 4. Baskı. İstanbul: MEB Yayınevi. (Özgün çalışma, 1268).
- Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkin Konusu Duygusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe Uyarlama Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- <http://www.dem.org.tr/> adresinden elde edildi.
- Rishel, K.C. & Suzanne, T. (1995). Lessons in grace. *Executive Educator*, 17 (4), 25-26.
- Ryan, K. S. & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools* (7th ed.). San Francisco: Josey - Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement* (7th ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.



- Schermerhon, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behavior* (7th ed.). New York: John Wiley and Sons Inc,
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Z. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwenk, C. R. (1986). Information, cognitive biases, and commitment to a course of action. *Academy of Management Review*, 11 (2), 298-310.
- Soykan, Ö. N. (1996, Ekim). Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır? Sözel bildiri, Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van.
- Tanıt, T. (2007) *Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 211336)
- Tokdemir, M. A. (2007) *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 210444)
- Tozlu, N. (1994, Ekim). Açılış Konuşması. Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan Devlete Eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (1983). c.6, s.345.
- Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 227449)
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Yalar, T. (2011, Ekim). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi, Eskişehir.
- Yapıcı, A. ve Kayıklık, H. (2005). Ruh Sağlığı Bakımından Öz Saygı Kaygı İle İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 177-206.
- <http://www.dem.org.tr/> adresinden elde edildi.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. ve Bilican, F. I. (2011, Ekim). Psikolojik Açıdan Değerler-Dindarlık İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi, Eskişehir.







Moral Value Orientations of Prospective Teachers in Faculty of Education

Refik BALAY *

Ahmet KAYA **

Introduction

The concept of value is derived from the Latin “valera” meaning “to be precious” (Bilgin, 1995; Tanıt, 2007). Value is defined as an abstract measure for assessing the importance of something (TDK, 1983). Value is “an individual’s belief about what is or is not desirable” (Güngör, 1993). The most commonly highlighted notions in connection with the definition of value are beliefs, tendencies, normative standards and goals (Mehmedoğlu, 2006), as values present people with a map for knowing, thinking, acting and assessing correctly (Aydın, 2008).

The values of individuals function as a style of behavior that reflects an individual’s preferences, interests, motives, needs, wants, desires, goals and attitudes. It is a standard that helps to select an ideal behavior among various styles. It is any situation or object that individuals apply, adapt or try to attain (Van and Scarbrough, 1995, Kibly, 1993, Herriot, 1976 as cited in Arslan, 2006).

* Assoc. Prof. Dr., Harran University, Faculty of Education

Address for correspondence: Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Osmanbey Yerleşkesi, 63100 Haliliye / Şanlıurfa

E-mail: refikbalay@hotmail.com

** Assist. Prof. Dr., Harran University, Faculty of Education

E-mail: ahmetkaya@harran.edu.tr





Refik Balay, Ahmet Kaya

Values are built upon the components of culture and always highlight a choice (Gudmundsdottir, 1991). Social and cultural forms of values affect individuals differently (Gökçe, 1994). All the behaviors of people both individually and as a society are directly or indirectly driven by values (Dilmaç, 2007). While values may vary from society to society, some values are shared and adopted by different societies. In addition, people may have values different from each other (Aydın, 1994). According to Russel (2001), values play an important role for a person in choosing among alternatives, in decision-making, and in problem and conflict resolutions (as cited in Schwartz, 1992). Thus, values can be said to include important functions such as shaping and directing the attitudes and behaviors of people apart from determining them (Ayrar, 1992; Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000). According to Erinç (1995), having values means to have a meaningful and coherent set of references for world perspectives, the understanding and interpretation of events and phenomena (as cited in Aydın, 2008). When examined from this perspective, values in the educational process bear great importance, and this process emerges as part of character education. Value education includes a large domain such as love, respect, coexistence, adopting social values, morality, personality development and positive character traits (Tokdemir, 2007).

Moral Values in Education

The general purpose of education is to mature and liberate the hearts and minds of people. Individuals should recognize their social and physical environment first and then adopt current values by developing a positive attitude towards their environment. Lastly, they should actualize the values that they believe in (Kale, 2007; Doğanay & Sarı, 2004). In this process, schools bear a great responsibility. Schools have several tasks, such as being a special place where basic human values are taught to new generations through hidden or open curriculum, a sense of responsibility is instilled, the development of sensitivity to values is rendered, and joint efforts are put forth to turn values into behaviors (Ryan & Bohlin, 1999; Ekşi, 2003). Children who are shaped positively by their values become sensitive to the importance of moral values and maintain them by realizing the cognitive, emotional and behavioral dimensions of moral life (Lickona, 1996; Eksi & Milson, 2003). A lack of values causes the personality to be shaken up as well as harming the structure of the self (Akıncı, 2005; Durmuş,





1996; Yapıcı & Kayıklık, 2005). In an educational system cleared of values, it is impossible to determine what is right and wrong, what subjects are a priority or not (Altun, 2003). Researchers claim that there is an increase in crime rates if the education of values is not presented effectively in a school system (Hayes & Hagedorn, 2000; Kenan, 2009). Indeed, the increased production of information nowadays facilitates human life, but clearly causes a crisis in the spiritual sense (Hökelekli, 2006). Values, if supported by society in the background, will be easily protected and sustained. When this support is weakened, values begin to spoil and change (Güngör, 2000). According to Champion (1991, as cited in Dilmaç, 1999), schools should reinforce the strengthening of values in students. Teachers should be role models. According to Rumi, a well-known Islamic scholar and poet, teachers are firstly human and they purify, moralize and exalt humans with what they do and experience (Tozlu, 2003). The first mission of teachers is to create a set of moral values in students (Çelik, 2000).

Respect, justice, loyalty, courage, interest/love, honesty, grace and trust are the primary values that all teachers should possess and teach to students. If we are to have a short look into these values, the following explanations may give a clearer picture. **Honesty:** It has a big effect on making the relationships between people attractive. Thus, teachers are not able to sustain the continued loyalty of students if they do not show trust (Schermerhon, Hunter and Osborn, 2000). Honesty is effective in determining the trust between teachers and students. **Loyalty:** It means the commitment to a person, idea, or institution, or towards something we admire (Balay, 2000). The sense of loyalty of a teacher maintains their commitment to a particular course of action or their desire to continue even if there is not any reward or punishment (Schwenk, 1986). Teachers dedicate themselves for school membership sincerely and morally if they are more willing to stay in school and participate in teaching activities (Aydın, 1993). **Courage:** It is the compliance of a person's behaviors with their words. Brave teachers, rather than avoiding making necessary decisions, embrace the risks and take responsibility (Lashway, 1997). **Respect:** In terms of education, respect means allowing students to be accepted, valued and treated accordingly. Educators should be sharing and friendly ones who communicate to students rather than command them, and who teach students to think on their own rather than thinking for them (Soykan, 1996). **Interest/Love:** In contemporary education, interest is used interchangeably with the term of love. Interest is to love another





Refik Balay, Ahmet Kaya

and care about them (Lashway, 1997). Teachers should acquire information first and then engage it with their students (Aydın, 1996). Rumi would show the most love and affection towards children (Karakoç, 1989). According to him: “with love, the bitter becomes sweet; with love, copper coins become gold; with love the dregs become clear, pain becomes healing; with love the dead are made living, the king is made a slave,” (Mevlana, 1965). For İnam (1994), it is a conversation in fondness. Therefore, the learning environment in a way is a place where communication should take place with fondness. **Justice:** It is making the right decisions about everybody, thus giving people what they deserve (Doğan, 1996). People who want to reach the highest virtue will start this journey within themselves, test it in their own wisdom and courage, and move it to the community and society as a virtuous individual who will try to give to society the ideal form (Gürsoy, 1994). Justice is the key to a virtuous society. **Grace:** It is elegance or loveliness in a person’s behavior (Rishel & Tingley, 1995). Grace is closely linked to politeness in this aspect. The main purpose of education is to raise decent, gracious people. Well-behaved people can use literature and ideas in human relationships with high delicacy (Aydın, 1996).

Education Faculties are institutions responsible for teacher training in Turkey. Teachers trained in these faculties should be equipped with strong values. It is impossible for prospective teachers to teach values to their future students without knowing their own value orientations. Therefore, this study aims at describing the moral value orientations of prospective teachers and examining these orientations according to several variables. In this context, answers to the following questions were sought:

As for the moral value orientations of prospective teachers;

What level do trainee teachers have in the sub-dimensions of respect, justice, loyalty, courage, attention/love, honesty, grace, and trust?

Do these sub-dimensions change significantly according to:

- a) department attended,
- b) type of high school finished,
- c) self-described styles of prospective teachers?





Model

This research study uses the descriptive-relational and scanning model.

Study Group

The study was performed on a group of 242 university students during the 2010-2011 academic year. These students were majoring in departments in Har-ran University's Faculty of Education for Primary School Teaching, Education of Religion and Ethics, Fine Arts and Music Education, and they were selected through random sampling among 600 students attending these departments.

Data Collection Tool

The Moral Virtues Scale, a five-point Likert type scale developed by Balay (2011) was used in this study.

In the analysis, it was seen that the reliability coefficients of the scale and its sub-dimensions varied between .72 and .95.

Data Analysis

In the analysis of data, descriptive statistics such as frequency, percentage, mean and standard deviation were used. In addition, t-test and one-way anova testing were employed to determine whether the moral value orientations of students displayed significant differences between groups. Tukey's HSD test was applied to find the source of difference for one-way anova testing. Data analysis was based on a .05 significance level. In cases in which the expected assumptions were not met, non-parametric methods such as Mann Whitney-U test and Kruskal Wallis-H test were employed.

Findings, Results and Discussion

At the end of the study, it was discovered that the moral value orientations of prospective teachers were low in the sub-dimensions of respect, loyalty, justice while they were at a medium level for the sub-dimensions of courage, honesty, grace and trust.

Respect, honesty and loyalty are among the most critical moral values of the teaching profession. Teachers who respect students and approach them faith-





Refik Balay, Ahmet Kaya

fully and frankly attempt to make all of their actions and behaviors for the sake of students (Lashway, 1997; Firestone & Pennel, 1993; DeCotiis & Summers, 1987; Balay, 2000). When a teacher sees students not as a tool but as a goal, the teacher places them in the center, pays attention to their needs over his own, and is highly expected to behave with justice (Sergiovanni, 1992). Lashway (1997) explains respect in terms of education as accepting students as valuable and acting accordingly towards them. Wiener (1982) explains loyalty as the moral commitment of teachers in teaching/learning situations. Justice is sensitivity to fulfilling the duty of treating all equally by making the right decisions about people and not oppressing anybody (Doğan, 1996). Lashway (1997) explains courage as compliance of a person's words with his behaviors and as making no compromises regarding principles. Rishel and Tingley (1995) attributed the meanings of refinement, nobility, dignity and endurance to the concept of grace. This endurance is explained as patiently standing firm against all hardships despite all the challenges of the learning/teaching process. Schermerhon, Hunt and Osborn (2000) assert that the foundation of the teaching profession is based on trust. Courage in education means for teachers to remain firm with their decisions and not to compromise on their principles; grace means the continuance of teaching with exceptional patience and endurance despite all kinds of stress and anxiety (Lashway, 1997; Balay, 2003). Honesty makes teachers trusted figures with a strong character; a role model for students, and honesty helps the words and actions of a teacher to be consistent with their values (Schermerhon, Hunt and Osborn, 2000; Çelik, 2000).

The results of this study demonstrated that there were significant differences in the moral value orientations of prospective teachers in the sub-dimensions of respect, justice, loyalty, courage, honesty, grace and trust according to the departments that students were attending. According to these results, prospective teachers (students) from the department of Primary School Teaching had higher perceptual levels of respect and loyalty than students attending the departments of Fine Arts and Music Education. Similar results were found in other departments: Education of Religion and Ethics students over Fine Arts and Music Education students, as well as Fine Arts students over Music Education students in the sub-dimensions of respect and loyalty. The value orientations of prospective teachers in terms of high school types attended also produced significant differences in the sub-dimensions of respect, justice, loyalty, courage, honesty, grace and trust. According to these results, graduates from the Religi-





ous High School had higher perceptions of respect, courage and trust than from the General High School, Anatolian High School and Fine Arts High School graduates. Graduates from the Religious High School had higher perceptions of justice and loyalty than from the General High School, Anatolian High School and Fine Arts High School graduates. It was also seen that graduates from the Religious High School had higher perceptions of honesty and grace than from the General High School and Fine Arts High School graduates.

When the results about the self-descriptions of teacher trainees were examined, it was seen in general that students that defined themselves as religious had higher perceptual levels of respect, courage, honesty, trust, justice, loyalty and grace than students that defined themselves as social democrats, liberals and nationalists. Kaymakcan and Meydan (2011) found out in their study that examined prospective teachers' moral orientations in relation with their self-descriptions that moral value orientations of prospective teachers displayed significant differences in all sub-dimensions. In another study done by Yapıcı, Kutlu and Bilican (2011), it was stated that religious people have a tendency to pay attention to moral values more. Religion and being religious play important functions in this sense. Yalar (2011) found in his study that one of the primary values leading the lives of prospective teachers is spiritual values.

Keywords- Moral values, Ethical values, Faculty of Education, Prospective teachers

