

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM DİN  
KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE DEĞER  
ÖĞRETİMİ**

**Hazırlayan  
Muhammed Esat ALTINTAŞ**

**Danışman  
Prof. Dr. Muhammed Şevki AYDIN**

**Doktora Tezi**

**Mart 2014  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM DİN  
KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE DEĞER  
ÖĞRETİMİ**

**(Doktora Tezi)**

**Hazırlayan  
Muhammed Esat ALTINTAŞ**

**Danışman  
Prof. Dr. Muhammed Şevki AYDIN**

**Mart 2014  
KAYSERİ**



## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI

i

### BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Muhammed Esat ALTINTAŞ

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

Öğretmenlerine göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi adlı Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Muhammed Esat ALTINTAŞ



Danışman  
Prof. Dr. Muhammed Şevki AYDIN



Felsefe ve Din Bilimleri ABD Başkanı  
Prof. Dr. Celalettin ÇELİK

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Prof. Dr. M. Şevki AYDIN danışmanlığında Muhammed Esat ALTINTAŞ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

28/3/2014

### JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. M. Şevki AYDIN

Üye : Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Üye : Prof. Dr. Ramazan ERTÜRK

Üye : Prof. Dr. Cafer S. YARAN

Üye : Doç. Dr. Adem S. TURANLI

*(Handwritten signatures of the jury members)*

### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 18.06.2014 tarih ve 10 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

18.06.2014  
Prof. Dr. Cütfullah ÇEBECİ  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyamızda cinayet, terör, intihar, tecavüz, hırsızlık, uyuşturucu, vb. sosyo-ahlaki problemler, bireysel ve toplumsal hayatı tehdit etmektedir. Bu tablo, içinde yaşadığımız çağın en temel sorununun, insan hayatında önemli bir yere sahip olan ahlaki değerlerin bilincinde olmama veya onları uygulayamama olduğunu ortaya koymaktadır. Bireylerin belli ahlaki değerleri kazanmaları ve ahlaki değerlere uygun davranışta bulunmaları, söz konusu sosyo-ahlaki problemlerin engellenmesine yardımcı olabilir. Ailede başlayan değer eğitiminin yakın çevre ve toplum tarafından desteklenmesi, eğitim kurumlarında planlı, programlı ve kasıtlı etkinlikler yoluyla sürdürülmesi gerekir.

Değerler her türlü öğretim alanında önemli olmakla birlikte din öğretimi alanında daha büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim sistemimiz içinde yer alan İlköğretim DKAB dersi, değer öğretiminde önemli rol oynayan derslerden biridir. 2006 yılından itibaren İlköğretim DKAB dersi öğretim programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmiştir. İlköğretim DKAB dersi programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte, değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl konu edildiği daha önemlidir. Bu sebeple İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşlerinin, deneyimlerinin ve uygulamalarının ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Çalışmamızın temel amacı, öğretmenlerine göre İlköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin durumunu incelemektir.

Öğretmenlerine göre İlköğretim DKAB dersindeki değer öğretimini konu alan bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. “Giriş” mahiyetindeki birinci bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmada kullanılan tanımlara ve konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. “Yöntem” başlığını taşıyan ikinci bölüm altında araştırmamızda tercih edilen yöntemle ilgili şu boyutlara yer verilmiştir: Araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği. “Bulgular ve Yorumlar” başlığını taşıyan üçüncü bölümde, araştırmada İlköğretim DKAB dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin durumu, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan 13 ana kategori altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu kategoriler, şunlardır: “Öğretmenlerin ‘değer’ kavramına yükledikleri anlamlar”, “İlköğretim DKAB dersi ile değer öğretiminin

ilişkinine dair öğretmenlerin görüşleri”, “Öğretmenlerin değer öğretiminin amaçlarına ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlere göre değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde olması gereken nitelikler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde öğrenciyi tanıma durumları”, “Öğretmenlerin değer öğretimini planlamaya ilişkin durumları”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları araç-gereçler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımı”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde yaptıkları işbirlikleri”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde yararlandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri” ve “Öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlar” dır. “Sonuç ve Öneriler” başlığını taşıyan dördüncü bölümde ise araştırmayla elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında beni daha iyiye, daha güzele teşvik eden, cesaretlendiren, yol gösteren kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN Bey’e sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Araştırmanın başlangıcından itibaren, yapıcı eleştirileri, yönlendirici rehberliği ile beni aydınlatan, bu çalışmanın daha nitelikli bir hale gelmesi noktasında katkılarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK Bey’e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca değerli fikirleri, önerileri ve eleştirileri ile önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI Bey’e, Sayın Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ Bey’e ve Sayın Arş. Gör. Cemil OSMANOĞLU Bey’e de çok teşekkür ederim. Bu araştırmaya katılarak, fikir ve görüşlerini benimle paylaşan ve her türlü kolaylığı sağlayan 24 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenine özellikle teşekkür ederim. Bana rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan, fedakârlık örneği sergileyen, bana fikir veren, beni teşvik eden Sevgili eşime ve bana neşe kaynağı olan Sevgili kızım Elif Reyyan’a minnettarım. Ayrıca akademik hayata yönelmem konusunda bana cesaret veren ve her zaman yanımda olan kıymetli babam Prof. Dr. Ramazan ALTINTAŞ’a çok teşekkür ederim.

**Muhammed Esat ALTINTAŞ**  
**Kayseri, Mart 2014**

# ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE DEĞER ÖĞRETİMİ

**Muhammed Esat ALTINTAŞ**

**Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Doktora Tezi, Mart 2014**

**Danışman: Prof. Dr. Muhammed Şevki AYDIN**

## KISA ÖZET

Öğretmenlerine göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki değer öğretiminin mevcut durumunu ortaya koymaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bu çerçevede 24 tane İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ortaya konulurken, kapalı kalan noktaları açıklayabilmek ve söz konusu görüşleri daha isabetli yorumlayabilmek için yeri geldikçe onların derslerinde yapılan gözlemlerden ve kullandıkları dokümanlardan elde edilen bulgulardan da yararlanılmıştır. Son olarak betimlenen veriler, literatür ışığında değerlendirilmiştir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamının din öğretimi ile değer öğretiminin birbirinden ayrılamaz iki unsur olarak gördükleri, değer öğretiminde anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmaya çalıştıkları ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer kavramının farklı boyutlarını göremedikleri, değer öğretiminde toplumsal amaca vurgu yaptıkları, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özellikler hakkında bütüncül ve anlamlandırılmış bir bilgiye sahip olmadıkları, değer öğretimini planlamanın önemini ve boyutlarını yeterince fark edemedikleri, değerleri telkin yaklaşımına göre hareket ettikleri, değer öğretiminde ders dışı etkinlikleri etkili bir şekilde düzenleyemedikleri, araç-gereçleri etkili ve verimli bir şekilde kullanamadıkları, genelde hatırlamaya dayalı bilgilerin ölçülmesine yönelik alt düzey öğrenme ürünlerinin ölçülmesine yönelik soru türlerine yer verdikleri, ailelerin okulda yapılan değer öğretimini yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkisi ve sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi çeşitli sorunlarla değer öğretiminde karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, İDKAB dersi.

**VALUES EDUCATION IN THE COURSE OF RELIGIOUS CULTURE AND  
KNOWLEDGE OF ETHICS: INVESTIGATION OF THE TEACHERS'  
APPLICATIONS**

**Muhammed Esat ALTINTAŞ**

**Erciyes University, Graduate School of Social Sciences**

**PhD Thesis, March 2014**

**Supervisor: Prof. Dr. Muhammed Şevki AYDIN**

**ABSTRACT**

This qualitative case study focuses on understanding how values are taught in the course entitled religious culture and knowledge of ethics. I examined teachers' views with regard to instruction of values by conducting interviews with them. Participation to the study was completely voluntary. I interviewed twenty four teachers. I observed them teaching and analyzed their documents. These observations and analysis enabled me to find out the current instructional process concerning values education in the course of religious culture and knowledge of ethics. Thematic analysis was used to analyze the data. The results obtained from the study are as follows:

Religious education and values education are seen as inseparable two elements by all of the teachers. All of the teachers adopt teacher-centered classroom management in values education. Most of the teachers couldn't see different dimensions of the concept of 'value', rather they emphasize social purpose in values education. They couldn't realize the importance and dimensions of planning in values education, and don't have a holistic and internalized knowledge about qualities of ideal teacher who teaches moral values. Moreover, they don't organize extracurricular activities concerning values education effectively. With respect to the methods applied in values education, analysis of the interviews and observations revealed that most teachers prefer lecturing and question-answer techniques to the more active teaching methods such as group works, dramatizations, and role-plays. Research results showed that values inculcation was the dominant approach of values education used by all of the teachers. With respect to the technology and materials used in classrooms, I noticed that most of the teachers are not comfortable with utilizing them. Many teachers, I pointed out, weren't experienced and have difficulties in using instructional technology and materials concerning values

education. With respect to the measurement and evaluation procedures related to values education in the course, it is revealed that all of the teachers use traditional type of examination and multiple choice tests. Most teachers expressed their concerns regarding the lack of home-school partnership, negative influence of the media, and overcrowded size of the classes as the most important problems in values education.

**Keywords:** Religious Education, Values Education, Moral Education, Character Education.

## İÇİNDEKİLER

### ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE DEĞER ÖĞRETİMİ

#### Sayfa

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI ..... | i   |
| YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI .....      | ii  |
| KABUL VE ONAY SAYFASI .....           | iii |
| ÖNSÖZ .....                           | iv  |
| KISA ÖZET .....                       | vi  |
| ABSTRACT .....                        | vii |
| İÇİNDEKİLER .....                     | ix  |
| TABLolar LİSTESİ .....                | xiv |
| KISALTMALAR .....                     | xvi |

## 1. GİRİŞ

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 1.1. Problem.....             | 1  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 7  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 7  |
| 1.4. Sınırlılıklar .....      | 9  |
| 1.5. Tanımlar .....           | 9  |
| 1.6. İlgili Çalışmalar .....  | 10 |

## 2. YÖNTEM

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| 2.1. Araştırmanın Modeli .....                  | 16 |
| 2.2. Araştırmanın Katılımcıları .....           | 17 |
| 2.3. Verilerin Toplanması.....                  | 20 |
| 2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....     | 27 |
| 2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği..... | 30 |

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Öğretmenlerin ‘Değer’ Kavramına Yükledikleri Anlamlar .....                                    | 34 |
| 3.1.1. Değerin Kelime Anlamı.....                                                                   | 36 |
| 3.1.2. Değerin Toplumsal İşlevi .....                                                               | 38 |
| 3.1.3. Değerin Bireysel İşlevi.....                                                                 | 39 |
| 3.1.4. Değerin Mahiyeti .....                                                                       | 40 |
| 3.2. Öğretmenlerin İlköğretim DKAB Dersi ile Değer Öğretiminin İlişkisine Dair Görüşleri .....      | 42 |
| 3.3. Öğretmenlerin Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri.....                              | 49 |
| 3.3.1. Toplumsal Amaç .....                                                                         | 52 |
| 3.3.2. Bireysel Amaç .....                                                                          | 55 |
| 3.4. Öğretmenlere Göre Değer Öğretimini Gerçekleştiren Öğretmenlerde Olması Gereken Nitelikler..... | 59 |
| 3.4.1. Örnek Kişilik.....                                                                           | 61 |
| 3.4.2. Pedagojik Formasyon.....                                                                     | 66 |
| 3.4.3. Özel Alan Bilgisi .....                                                                      | 68 |
| 3.4.4. Genel Kültür .....                                                                           | 71 |
| 3.5. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Öğrenciyi Tanıma Durumları .....                               | 73 |
| 3.5.1. Öğrencilerin Değer Anlayışını ve Ahlaki Gelişimini Bilme .....                               | 75 |
| 3.5.2. Öğrencilerin Aile Çevresini, Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Özelliklerini Tanıma.....            | 80 |
| 3.6. Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları .....                              | 83 |
| 3.6.1. Hedefleri Belirleme.....                                                                     | 85 |
| 3.6.2. İçerik Belirleme .....                                                                       | 87 |
| 3.6.3. Yöntem ve Teknikleri Belirleme .....                                                         | 92 |
| 3.6.4. Araç ve Gereçleri Hazırlama.....                                                             | 94 |
| 3.6.5. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme.....                                             | 97 |

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.7. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler .....</b>                  | <b>101</b> |
| 3.7.1. Anlatım Yöntemi.....                                                                | 104        |
| 3.7.2. Soru-cevap Yöntemi .....                                                            | 112        |
| 3.7.3. Canlandırma (dramatizasyon) Yöntemi.....                                            | 118        |
| 3.7.4. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi .....                                                 | 123        |
| 3.7.5. Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi .....                                            | 129        |
| <b>3.8. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler....</b>  | <b>136</b> |
| 3.8.1. Geziler .....                                                                       | 138        |
| 3.8.2. Ev Ödevleri.....                                                                    | 143        |
| 3.8.3. Kulüp Etkinlikleri.....                                                             | 148        |
| <b>3.9. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç-Gereçler .....</b>              | <b>150</b> |
| 3.9.1. Ders Kitapları .....                                                                | 152        |
| 3.9.2. Slaytlar.....                                                                       | 157        |
| 3.9.3. Filmler.....                                                                        | 161        |
| 3.9.4. Afiş, Poster ve Panolar .....                                                       | 164        |
| 3.9.5. Öğretmen Kılavuz Kitapları.....                                                     | 166        |
| 3.9.6. Yardımcı Kaynaklar.....                                                             | 169        |
| 3.9.7. Gazete ve Dergi Kupürleri.....                                                      | 171        |
| 3.9.8. Çalışma yaprakları.....                                                             | 172        |
| 3.9.9. Yazı Tahtaları .....                                                                | 176        |
| 3.9.10. Resim ve Fotoğraflar.....                                                          | 179        |
| <b>3.10. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımı... ..</b> | <b>182</b> |
| 3.10.1. Sınıf Kurallarını Belirleme.....                                                   | 185        |
| 3.10.2. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yolları .....                        | 190        |
| 3.10.3. Öğretmen-öğrenci ilişkisi.....                                                     | 200        |

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.11. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yaptıkları İşbirlikleri.....</b>                           | <b>207</b> |
| <b>3.11.1. Meslektaşlar.....</b>                                                                    | <b>208</b> |
| <b>3.11.2. Aile.....</b>                                                                            | <b>211</b> |
| <b>3.11.3. Okulun Diğer Personeli .....</b>                                                         | <b>213</b> |
| <b>3.12. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....</b> | <b>215</b> |
| <b>3.12.1. Gözlem.....</b>                                                                          | <b>218</b> |
| <b>3.12.2. Çoktan Seçmeli Test Soruları .....</b>                                                   | <b>221</b> |
| <b>3.12.3. Açık Uçlu Sorular.....</b>                                                               | <b>224</b> |
| <b>3.12.4. Sözlü Sınav .....</b>                                                                    | <b>227</b> |
| <b>3.12.5. Performans Ödevi .....</b>                                                               | <b>228</b> |
| <b>3.12.6. Görüşme.....</b>                                                                         | <b>230</b> |
| <b>3.12.7. Boşluk Doldurma Tipi Sorular .....</b>                                                   | <b>231</b> |
| <b>3.12.8. Eşleştirme Tipi Sorular.....</b>                                                         | <b>232</b> |
| <b>3.12.9. Doğru/Yanlış Tipi Sorular.....</b>                                                       | <b>233</b> |
| <b>3.13. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar.....</b>                          | <b>237</b> |
| <b>3.13.1. Aileden Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                                                   | <b>239</b> |
| <b>3.13.2. Medyadan Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                                                  | <b>245</b> |
| <b>3.13.3. Sınıf Mevcudunun Kalabalıklığından Kaynaklanan Sorunlar.....</b>                         | <b>250</b> |
| <b>3.13.4. Araç ve Gereç Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                            | <b>253</b> |
| <b>3.13.5. Ders Saatinin Azlığından Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                                  | <b>255</b> |
| <b>3.13.6. Sınav Odaklı Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar.....</b>                            | <b>258</b> |
| <b>3.13.7. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                                         | <b>261</b> |
| <b>3.13.8. Sosyal Çevreden Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                                           | <b>263</b> |
| <b>3.13.9. Hizmet Öncesi Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar.....</b>                                    | <b>264</b> |
| <b>3.13.10. Hizmet İçi Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar .....</b>                                     | <b>265</b> |

#### IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. 1. Sonuçlar .....                                               | 268 |
| 4. 2. Öneriler .....                                               | 285 |
| 4.2.1. İlköğretim DKAB Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler ..... | 285 |
| 4.2.2. Hizmet Öncesi Eğitime Yönelik Öneriler .....                | 286 |
| 4.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler .....            | 287 |
| 4.2.4. Okul Yönetimine Yönelik Öneriler .....                      | 289 |
| 4.2.5. Medyaya Yönelik Öneriler .....                              | 289 |
| 4.2.6. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                      | 290 |
| KAYNAKÇA .....                                                     | 292 |
| EKLER.....                                                         | 315 |
| ÖZ GEÇMİŞ                                                          |     |

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....                                                            | 19  |
| Tablo 2. Öğretmenlerin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar .....                                                      | 36  |
| Tablo 3. Öğretmenlerin Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri.....                                              | 51  |
| Tablo 4. Değer Öğretimini Gerçekleştiren Öğretmenlerde Olması Gereken Özelliklerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri ..... | 60  |
| Tablo 5. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Öğrenciyi Tanımaya İlişkin Görüşleri.....                                      | 74  |
| Tablo 6. Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları .....                                              | 84  |
| Tablo 7. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler.....                                                   | 103 |
| Tablo 8. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler                                      | 138 |
| Tablo 9. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç ve Gereçler .....                                           | 151 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yaptıkları İşbirlikleri .....                                                 | 207 |
| Tablo 11. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri .....                       | 217 |
| Tablo 12. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar.....                                                 | 238 |

## ŞEKİL LİSTESİ

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Değer Kavramının Terim Anlamıyla İlgili Tanımlar..... | 35 |
|----------------------------------------------------------------|----|

## KISALTMALAR

DKAB : Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

İDKAB : İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

vb. : Ve benzeri

bkz. : Bakınız

ens. : Enstitü

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmada kullanılan tanımlara ve konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Küreselleşme bir taraftan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda pek çok değişime imkân sağlarken diğer taraftan hem bireysel hem de toplumsal hayatı tehdit eden sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sahtekârlık, uyuşturucu kullanımındaki artış, suç grafiğinin yükselmesi, evlilik dışı cinsel ilişki yaşının düşmesi gibi sorunların baş göstermesi, bireylerin ahlaki değer yoksunluğuna bağlı sorunların somut örnekleri olarak gösterilmektedir. Batı dünyası bu çöküşü uzun zamandır yaşamaktadır. Özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika’da okul yaşındaki çocuklar arasında suça karışan çocukların sayısında ciddi bir artış vardır. Örnek verecek olursak son yıllarda tecavüzden tutuklanan 13-14 yaş aralığındaki çocuk sayısı ikiye katlanmıştır. Son 20 yıl içerisinde ise 18 yaşından küçük çocukların adam öldürme, ırza geçme, hırsızlık, vb. suçlara karışma oranları büyük ölçüde artış göstermiştir (Damon, 2002; Köylü, 2006; Lickona, 2004; Lockwood, 2009; Revell & Arthur, 2007). Bunun nedenini Tarhan, batı toplumunun parasal sermaye yönünden zengin olması ama ahlaki sermaye yönünden açlık çekmesi olarak açıklamaktadır. Mesela, Batı’da aile artık bir ‘değer’ olarak görülmediğinden dolayı boşanma oranı yüzde 50’yi geçmiştir (Tarhan, 2010: 36). Tarhan, bununla ilgili şu çarpıcı örneği vermektedir: “Avrupa ve Kuzey Amerika’da artan erken annelik sorununa yönelik biz de cami önüne çocuk bırakma şeklinde olduğu gibi devletin bu çocuklara bakması için devlet kutuları yaygınlaştı. Mesela Fransa’da nikâh dışı doğan çocuk sayısı, nikâhlı doğan çocuk sayısını geçmiştir son istatistiklere göre. Bir diğer örnek ise, Amerika’nın Chicago eyaletinde 600 tane kız öğrencinin olduğu bir lisede erkeklerle birlikte olan 150 kız öğrencinin aynı anda gebe olduğu ortaya çıkmıştır.” (Tarhan, 2010: 36).

Avrupa'nın ve Kuzey Amerika'nın karşı karşıya kaldığı bu ahlaki sorunlar, sadece belirli birey ya da toplumları değil, kitle iletişim araçlarının etkisiyle tüm insanlığı tehdit etmeye başlamıştır. Dünya genelinde olduğu gibi, son yıllarda toplumumuzun da büyük bir ahlaki değerler kaybına maruz kaldığı ve buna bağlı olarak ahlaki çöküntü yaşandığı birçok uzman tarafından dile getirilmektedir (Kenan, 2003, 2009; Köknel, 2001; Tarhan, 2010). Belki bu hakikat, tümüyle aynı örneklerle desteklenmeyebilir. Ancak aynı felakete işaret eden benzer örneklerin bulunması, durumun ülkemiz için de iç açıcı olmadığını açıkça göstermektedir. Örneğin Köknel'e göre Türkiye'de suçların yarısını 25 yaşın altında bulunan çocuklar ve gençler işlemektedir. Daha ileri yaşlarda suça bulaşanların % 90'ının ise çocukluk ve gençlik yaşlarında suça bulaştıkları tespit edilmiştir. Çocuk ve gençlerin işlediği suçlar şöyle sıralanmaktadır: Hırsızlık, yankesicilik, araba hırsızlığı, trafik suçları, alkol kullanımına bağlı suçlar, uyuşturucu ve uyarıcı maddeler kullanmak, saldırı ve tahrip, kavga, bıçak ve tabanca taşıma, yaralama, öldürme, tecavüz, vb. (Köknel, 2001: 356). Son yıllarda yapılan istatistiklerde ise sonuçların daha da olumsuz çıktığı görülmektedir ([www.tubim.gov.tr](http://www.tubim.gov.tr); 15.05.2013).

Çocukların ahlaki değerlere göre hareket etmedikleri, toplumumuzda sık sık dile getirilen bir husustur. Bunun çarpıcı örnekleri medyada çok fazla görülmektedir. 17 yaşında olan ve anne-babası ayrı olan erkek çocuğun yaşadığı anlam bunalımıyla ilgili şu ifadeler çok çarpıcıdır (Köknel, 2001: 356):

*“Gerçi annem, babam bana maddî olarak her şeyi sağladılar. Hatta babamın arabasıyla istediğim zaman çıkma hakkım bile var ama bu yeterli değil. Alabildiğine bağımsız yaşamak istiyorum. Hayatta hiçbir şey bana mutluluk vermiyor. Dünyada her şey çok maddî ve adi. Ben bu dünyadan kaçmak için bu arkadaşlara katıldım. Gerçi orada da öyle ama ara sıra rahat olduğum oluyor. Hayatta zevkim kalmadı. Arabayla hızlı gitmek bana haz veriyor. Gelecek için hiç ümitli değilim. Hayat bana ne verecek? Zaten bence hayat otuz yaşında biter. Ancak büyük maddî imkânlar bana mutluluk verebilir. Hiç kanaatkâr değilim. Şimdilik tek amacım çok lüks bir arabam olması. Arkadaşlarla değişik şekillerde vakit geçiriyoruz. Tabii, içki de var. Şimdilik başka bir madde kullanmadım. Arkadaşların ısrarı oldu ama direndim. Kendimi bir boşlukta hissediyorum. Sıkıldığım zamanlar sırf kendimi aldatmak için arkadaşlarla birlikte oluyoruz. Babamdan ve annemden aldığım para yetersiz kalırsa ya da para çalamazsam, çaldıklarımı satamazsam, hem para bulma, hem de serüven yaşamak*

*için kalabalık mağazalarda, süpermarketlerde alış veriş yapanların çantasından cüzdan yürütüyoruz...”*

Bireyin ahlaki değerlerinin zayıflaması, bireysel ve toplumsal hayatta birçok soruna yol açmaktadır. Bireyi, aileyi, yaşadığımız toplumu ve dünyayı tehdit eden sorunların çözümünde; insanları bir arada tutan, onların hayatlarına anlam ve amaç katan dayanışma, yardımlaşma, misafirperverlik, iyilik, doğruluk, sevgi, dürüstlük, merhamet, saygı, vb. ahlaki değerler önemli referans kaynaklarıdır. Değer birey tarafından benimsendiği zaman o değer onun için bir davranış standardı olur. Böylece değerler tutumlarımıza ve eylemlerimize rehberlik eder (Halstead & Taylor, 2000a: 169). Ahlaki değerlerin bireylerin hayatını yönlendiren pusulalar olamaması durumunda ise anomi, yabancılaşma, köksüzlük, varoluş bunalımı, manevi açlık, amaçsızlık, vb. gibi problemler bireylerde baş göstermektedir. Bunun toplumsal düzeyde etkileri ise göz ardı edilemeyecek boyutlara varmıştır. Bunlara cinsellik ve şiddet kültürünün yaygınlaşması, çevre kirlenmesi, sahtekârlıkta artış (yalan söyleme, sanal korsanlık, hırsızlık, kopya çekme vs.), aile kurumunun zayıflaması, cinsel sapmalar, terör, savaş, madde bağımlılığı, parayı en büyük değer görme, vb. gibi toplumsal problemler örnek olarak verilebilir (Hökelekli, 2009: 35).

Bu tablo, içinde yaşadığımız çağın en temel sorununun, ahlaki değerlerin bilincinde olmama veya onları uygulayamama sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Ahlaki değerlerin kaybı ve anlam bunalımının somut örnekleri olarak gözüken söz konusu problemlerin, okul yaşındaki çocuklar arasında çok yaygın olduğu belirtilmektedir. Eğer okul, toplumun bu sorunlarına eğilmezse ve çocuklara belirli ahlaki değerlerin öğretimini önemsemezse, bu problemler vahim sonuçlara yol açmaya devam edecek gibi görünmektedir (Kenan, 2003: 5; Milson, 1999: 148).

Gençliğin bu sorunlarına çözüm bulma noktasında okullara büyük sorumluluk düşmektedir. Bir başka deyişle okulun, öğrencilerin ahlaklı bireyler olarak yetişebilmelerinde önemli bir kurum olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Bryan, 2005; Klaasen, 2002; Lickona, 1991; Raulo, 2000). Okulların temel görevi başarılı ve ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Yüzyıllar öncesinde Sokrates, eğitimi çocuklara bilgi ve erdem kazandırma faaliyeti olarak ifade etmiştir. Bu ikisinin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu aşikârdır. Bundan dolayı çocuklara belirli ahlaki değerlerin öğretilmesi ve

onların ahlaki gelişiminin sağlanması okullardan beklenmektedir (Kirschenbaum, 1995: 3).

Toplumların yaşadığı ahlaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla belirli ahlaki değerlerin öğretimi konusunda özellikle son yıllarda genelde dünyada ve özelde ise Türkiye’de eğitim alanında değerler ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlerden söz edilmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddesinde “Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010: 1). Bu genel amacın yanı sıra, Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılından itibaren resmen uygulamaya geçirilen ilköğretim programlarının temel öğeleri arasında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk ve orta öğretim düzeyindeki ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve DKAB derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer öğretimiyle ilgili ayrı bir bölüm hazırlanmıştır (MEB, 2006, 2007, 2010).

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasının önemli konu başlıklarından birisini de değer öğretimi oluşturmuş ve sonuç bildirisinde değer öğretiminin okulların görevlerinden olduğu vurgulanarak bu konuda öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve bu değerlerin öğrencilerin davranışlarına yansımaları sağlamak amacıyla etkinliklerde kullanılacak olan materyallerin geliştirilmesi çabalarının artırılmasına yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur (MEB, 2010). Ayrıca 08 Eylül 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanı imzası ile yayınlanan 53 numaralı İlk Ders genelgesi ile değer öğretimi konusunda okulların çok önemli rol oynadığı ifade edilmekte ve toplumsal yaşantımızın temelini oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizin güçlendirilmesi için okullarda yoğun çalışmalar yapılması istenmektedir (MEB, 2010).

Son yıllarda dünyada değer odaklı bir öğretim anlayışı giderek yaygın hale gelmekte ve değer öğretimini bir dersin sınırlarına hapsetmeden değer öğretiminin bütün derslerin

işbirliği ile nasıl verileceği tartışılmaktadır. Bu çerçevede diğer derslerle birlikte İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında da değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi düşünülmüştür (Kaymakcan, 2007: 4). Değer öğretiminde tüm derslerin işbirliği önemli olmakla birlikte, amaç ve konuları dinin inanç, ibadet ve ahlak esaslarına göre şekillenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, temel ahlaki değerlerin kazandırılmasında daha önemli bir rol oynama potansiyeline sahiptir. Nitekim yukarıda bahsedilen 18. Milli Eğitim Şurasının sonuç bildirisinde de “Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.” (MEB, 2010: 12) denilerek hem bu dersin değer öğretiminde önemine ve işlevine vurgu yapılmış hem de bu dersin değer öğretiminde daha etkin kılınması gerektiğine işaret edilmiştir.

İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimiyle ilgili geçerli öğrenmeleri sağlama ve istendik nitelikte davranış değişimlerini oluşturmada işlev gören birtakım öğeler vardır. Birbiriyle ilişkili olan ve değer öğretimini etkileyen temel öğeler şunlardır: Öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme-öğretme ortamı, öğretim araç-gereçleri, yönetici ve çevre (Akyürek, 2009: 7; Erden, 1998: 52). Bu öğelerin uyum içerisinde işlevlerini yerine getirmesi, değer öğretiminin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Eğitim sürecinde öğrencilerin değerleri kazanmasına kılavuzluk edecek olanın öğretmenler olduğu literatürde genel kabul görmektedir (LePage, Akar, Hasser, Temli, Sen, & Ivins, 2011; Gömleksiz, 2007; Revell & Arthur, 2007; Schuitema, Dam, & Veugelers, 2008). Değer öğretimini etkileyen temel unsurların işlevsellik düzeyleri, öğretmenlerin yeterlik/nitelik düzeyiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin etkili bir değer öğretimi yapabilmesi için öncelikle öğrenmenin ve öğretimin doğasını iyi bilmesi, öğrencilerin özelliklerini iyi tanınması, değer öğretimi sürecini planlayabilmesi, düzenleyebilmesi, yönetebilmesi ve değerlendirebilmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin Hangi değerleri? Kimlere? Nasıl? Ne ile? Ne kadar sürede? Ne zaman? ve Ne kadar? öğretebileceğini bilmesi gerekir (Açıkgöz, 2003: 99; Aydın, 2005: 23; Erden, 2009: 146-148; Mialaret, 2001: 59). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin değer öğretimindeki etkin rolünün önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan örnek model olmaları, değişik stratejiler kullanarak öğrencilere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında değerlerle ilgili istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yönelik çeşitli uygulamalar yaptırmaları gerektiği önemle

vurgulanmaktadır (Milson, 2000: 144-169; Ryals & Foster, 1975: 354-359; Ryan, 1986: 228-233). Doğal olarak değer öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri öğrenciler de istedik değerleri kazanarak, hem kendi var oluşlarına hem de içinde bulundukları topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır.

İlköğretim DKAB dersi öğretim programında da öğretmenin önünü açan, neyi nasıl yapacağına yönelik ayrıntılı açıklama ve bilgileri içeren “Öğretmen Bilgi Notları”na yer verilmiştir. Öğretim programında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrencilere doğrudan değerleri telkin etmek yerine etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Programın öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin, değer öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması ve onların etkin olarak katılımını sağlaması amaçlanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü geleneksel sınıflardaki rolünden farklıdır. Böyle bir ortamda öğretmenler, kendi değer dünyalarına göre öğrencileri kalıplamak yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almak suretiyle onların var olan değerleri fark etmelerine ve kendi değer sistemlerini programın öngördüğü çerçeve içerisinde oluşturmalarına rehberlik eder ve onların ahlaki gelişimlerini gözlemlerler. Ayrıca İlköğretim DKAB dersi öğretim programının değer öğretimiyle ilgili amaçları konusunda başarıya ulaşması için DKAB dersi öğretmenin programın felsefesini, kazanımlarını, öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulabilecek yaklaşım, yöntem ve teknikleri, süreç değerlendirmesini iyi bilmesi ve kavraması, idare ve velilerle nitelikli iletişim kurması ve okul toplumunun üyeleriyle iş birliği yapması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2010).

İlköğretim DKAB dersi programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl konu edildiği daha önemlidir. Zira öğretmenlerin öğretim anlayış ve becerilerinin niteliği öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında belirleyicidir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve programda belirlenen amaçlar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmelerine bağlıdır. Okulda yapılan değer öğretiminin öğrencinin ahlaki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülünce, İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin

görüşlerinin, deneyimlerinin ve uygulamalarının ortaya çıkarılması gerekir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, İlköğretim DKAB dersinde değer öğretiminin niteliğini inceleyen müstakil bir nitel araştırmaya rastlanılmamıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretiminin nasıl düzenlendiğinin araştırılması gerekmektedir. Bu sebeple İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında öngörülen değer öğretiminin öğretmenler tarafından nasıl planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği bir araştırma kapsamında incelenmesi bir ihtiyaçtır.

İşte bu ihtiyaçtan hareketle, araştırmanın temel problemini, *“Öğretmenlerine göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki değer öğretiminin durumu nedir?”* sorusu oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim DKAB dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin durumunu, araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak ortaya koymaktır. Belirlenen bu temel amaç çerçevesinde araştırmada şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenler, ‘değer’ kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenler değer öğretimi ile ilköğretim DKAB dersi arasındaki ilişkiyi nasıl görmektedirler?
- 3- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre değer öğretiminin amaçları nelerdir?
- 4- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler nelerdir?
- 5- Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimi için gerçekleştirdikleri uygulamalar (öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, öğretimi yönetme, ilgililerle işbirliği yapma ve öğretimi değerlendirme) nelerdir?
- 6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Değer öğretimi her türlü öğretim alanında önemli olmakla birlikte din öğretimi alanında daha önemlidir. Nitekim İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında da bu bağlantıya işaret edilmektedir: “Eğitim politikalarının belirlenmesinde ise o milletin ve devletin sahip olduğu değerlerin rolü büyüktür. Millî

eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığı zaman, yetiştirilmek istenilen insan tipine ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin büyük bir katkı sağlayacağını görebiliriz.” (MEB, 2005: 10; MEB, 2006: 7).

Öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için, değer öğretiminin amacı ve kapsamının yanı sıra nasıl yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Zira öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları bilgi ve beceriler, değer öğretiminin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamların, değerleri niçin öğrettiklerinin, değer öğretiminin nasıl planladıklarının, uyguladıklarının, yönettiklerinin ve değerlendirdiklerinin, değer öğretiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğunun tespit edilmesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin durumunun bütüncül bir bakış açısıyla, etkili ve eksik yönleriyle ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Böylece, İlköğretim DKAB dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin geliştirilmesi ve mevcut değer öğretimi uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca, Türkiye’de değer öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, bu çalışmaların daha çok ilköğretimde yer alan diğer dersler kapsamında olduğu görülmektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen değer öğretiminin durumunu tespit etmeye yönelik müstakil bir nitel araştırmanın daha önce yapılmamış olması, bu çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

Bu araştırma önemlidir; çünkü bu araştırmayla elde edilen bulguların, en azından şu katkıları sağlaması beklenmektedir:

- 1- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programını geliştirme çalışmalarında bulunan komisyon üyelerine katkı sağlayabilir.
- 2- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi aday öğretmenlerinin hizmet öncesi, mevcut öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimleri konusunda teori geliştirecek, projeler hazırlayacak, kararlar alacak, yeni düzenlemeler ortaya koyacak, bu kararlar ve düzenlemeleri uygulayacak olan kişi ve kurumlara, bu çalışmanın bulguları yol gösterici olabilir.

3- Öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili görüşlerinin, onların derslerinde tutulan gözlem notlarıyla karşılaştırılması, hem teori-uygulama ilişkisini görmede hem de algı ile eylem arasındaki farklılığı görmede yardımcı olabilir.

4- İlköğretimde görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine, değer öğretimiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri konusunda önemli ipuçları sağlayabilir. Dolayısıyla onlara değer öğretimi konusunda yapmaları gereken çalışmalar konusunda fikir verebilir.

5- İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimini düzenleme biçimleri ayrıntılı ve derinlemesine incelenerek var olan durumun betimlenmesinin değer öğretimi açısından daha etkili süreçlerin düzenlenmesine ışık tutacağı, yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma, söz konusu problemle doğrudan veya dolaylı irtibatı olan başka problemlere de dikkatleri çekecek, ihtiyaç ölçüsünce onlara da temas edecektir. Bu yönüyle de başta din eğitim bilimcilerine ve ayrıca değerler eğitimi alanında çalışan teorisyenlere/araştırmacılara, ailelere, medya mensuplarına da yardımcı olabilir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programında yer alan değer öğretimi (amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) ile,

2- Kayseri ili merkezinde görev yapan 24 İlköğretim DKAB dersi öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

Bu çalışmada sıkça kullanılan değer ve değer öğretimi kavramından ne kastedildiği aşağıda belirtilmiştir:

**Değer:** Değer, bireyin tutum ve davranışlarına rehberlik eden, tekil eylem ve durumları aşan inanç; belirli eylemlerin ‘iyi’ veya ‘arzu edilen’ olarak değerlendirilmesine yardımcı olan standarttır (Bilsky & Schwartz, 1994: 164; Halstead & Taylor, 2000a: 169).

**Değer Öğretimi:** Amaçlı, planlı, programlı bir şekilde öğrencilerin ahlaki değerlerle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerini kılavuzlama sürecidir (Erden, 1998: 44; Akyürek, 2009: 5).

### 1.6. İlgili Çalışmalar

Türkiye’de değer öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların daha çok Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ile Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dallarında yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde özellikle 2005 yılında yenilenen ilköğretim programlarıyla birlikte değer öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalarda artış olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü yenilenen ilköğretim programlarının çoğunda değerler ve değer öğretimi için ayrı bir başlık açılmıştır. Programlarda değer öğretimine önem verilmesi ve bunun da programlarda açıkça belirtilmiş olması, araştırmacıları değer öğretimi konusunu daha fazla araştırmaya yönlendirmiştir. Gerçekleştirilen araştırmaların DKAB dersi dışındaki diğer branş derslerinin öğretim programlarında ya da ders kitaplarında değerlerin incelenmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin değer öğretimine ilişkin algılarının tespit edilmesi ya da bir değer öğretimi programı geliştirilerek uygulanmasını kapsadığı görülmektedir (Baş & Beyhan, 2012). Tüm bu araştırmaları tek tek incelemek, araştırmanın sınırlarını aşacağından burada araştırma konusuyla doğrudan ilgili olan araştırmalar tanıtılacak ve değerlendirilecektir.

- Mehmet Zeki Aydın, **İlköğretimin İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Ahlaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi**, MEB EARGED, Sivas, 1998.

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademe (6.,7. ve 8. sınıflar) DKAB ders programındaki ahlaki konuların nasıl öğretim konusu yapıldığını araştırmaktır. Çalışma, eğitimde program geliştirme alanı içerisinde, bir program değerlendirme araştırmasıdır. Çalışma, bir alan araştırması olup, veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Konu ile doğrudan ilgili DKAB öğretmenlerinin ve konuyla ikinci derecede ilgili müfettişlerin ve okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada sadece öğretmen görüşleriyle yetinilmeyip müfettişlerin ve okul müdürlerinin de görüşlerine başvurulması, olgunun daha bütüncül bir şekilde ele alınmasına katkı sağlamıştır.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerden elde edilen veriler, bizim araştırmamızın problem durumuyla doğrudan ilişkilidir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun (%67.1) ahlaki konuların öğretiminde kendilerini yeterli gördükleri; öğretmenlerin yarıya yakınının (%45) üniversitede aldığı eğitimin, programdaki ahlaki konuları öğretmede kısmen ya da tamamen yetersiz olduğunu düşündükleri; öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52.4) ahlaki konuların öğretiminde bazen hazırlanma ihtiyacı duydukları; öğretmenlerin ahlaki konuların öğretiminde sırasıyla takrir (%85.1), soru-cevap (%44.1), tartışma (%27.1), örnek olay (% 22.1), drama (%3.6) ve gezi-gözlem (%1.1) yöntemini kullandıkları; öğretmenlerin ders kitaplarının dışında, yardımcı ders aracı olarak sırasıyla yardımcı kitaplar (%32.2), Kuran-ı Kerim meali (%30.8), yazı tahtası ( %19.6), gazete, dergi ansiklopedisi (11.9), film, tepegöz gibi görüntülü araçlar (% 3.7), sesli araçlar (%1.9) kullandıkları; öğretmenlerin çoğunluğunun (%64.8), sınavlarda kısa cevaplı soruları tercih ettikleri; öğretmenler genel olarak haftalık ders saatinin az oluşunu, araç-gereç eksikliğini, yöneticilerin ilgisizliğini, sınıfların kalabalık oluşunu ahlaki konuların öğretiminde amaçların gerçekleşmesini engelleyen sebepler olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulguların yorumlanmasının çoğu zaman yapılmayıp sadece yüzdelerin verilmesiyle yetinilmiş, araştırma konusuyla ilgili literatürle pek ilişki kurulmamıştır. Bu araştırmanın birkaç yerinde bazı yorumlar yapılmasına karşın bu yorumların oldukça yüzeysel kaldığı söylenebilir.

Aydın'ın çalışması, ilköğretim ikinci kademe (6.,7. ve 8. sınıflar) DKAB ders programındaki ahlaki konuların öğretime nasıl konu edildiğini inceleyen ilk araştırma olması açısından önemlidir. Bununla birlikte anketle elde edilen verilerin 1997 yılında elde edildiği dikkate alındığında, o günden günümüze öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalarının değişip değişmediği derinlemesine araştırılmaya muhtaç olduğu görülmektedir. Ayrıca Aydın, sadece öğrenciyi tanıma, planlama, kullanılan yöntemler, araç-gereçler, ölçme-değerlendirme ve karşılaşılan problemler adlı kategorileri anket sorularıyla yoklamıştır. Bizim araştırmamızda yer alıp, Aydın'ın araştırmasında yer almayan bazı kategoriler (değer kavramı, değer öğretiminin amacı, DKAB dersi ve değer öğretimi ilişkisi, değer öğretiminde kullanılan ders dışı etkinlikler, sınıf yönetimi, işbirliği türleri) vardır. Ayrıca Aydın, araştırmasında sadece nicel yöntem kullanmıştır. Bu yönleriyle bizim araştırmamızdan ayrılmaktadır.

- Aylin CEBECİ, **İlköğretim DKAB Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi**, (Dan. Mustafa Öcal), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2005.

Araştırmanın temel problemi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersindeki ahlâkî değerlerin öğretimi ile ilgili mevcut durumu öğrencilerin algılarına göre tespit etmektir. Bu çalışmada cevabı aranan bazı temel sorular şunlardır: “Öğrencilerin derste ahlâkla ilgili anlatılanlara ilgileri hangi düzeydedir? Derste ahlâkla ilgili konular nasıl işlenmektedir? Zevkli ve etkili işlenebilmesi konusunda öğrencilerin düşünceleri nelerdir? Öğrencilerin ahlâkî davranışlarında dersin olumlu etkisi var mıdır? Öğrencilerin güzel davranış sergileme ve sergileyememe nedenleri nelerdir? Derse ilgi duymaları ve dersin olumlu etkisinin olduğunu düşünmeleri öğrencilerin ahlâkî yönelimlerini etkilemekte midir? Öğrencilerin, adalet doğruluk, hoşgörü, yardımlaşma ve sözünde durma değerleriyle ilgili tutum ve davranışları nelerdir?”. Bu noktada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1025 öğrenciye uygulanan anket sonuçları değerlendirilmektedir. Neticede, öğrencilerin, derse ilgi duydukları, konuları sadece anlatım yöntemi dışındaki yöntemler kullanılarak işlenmesini istedikleri, davranışlarında dinî inançların etkisinin olduğu, ahlâkî yönden arkadaşlarından ve televizyondan olumsuz yönde etkilendikleri, derse ilgi duyan ve dersin olumlu etkisinden söz eden öğrencilerin ahlâkî değer kazanımlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine göre DKAB dersindeki değer öğretiminin durumunu ele almamaktadır. Bu araştırma, öğrenci görüşlerine göre değer öğretiminin durumunu ele alırken öğretmenlerin değer öğretimi adına yaptıkları tüm uygulamalarla ilgili öğrenci algılarını tespit etmek yerine yöntem, araç-gereç gibi birkaç boyut üzerinde durmaktadır. Ayrıca bu çalışmada sadece nicel yöntem kullanılmıştır. Bu yönleriyle bizim çalışmamızdan ayrılmaktadır. Bununla birlikte DKAB öğretmenlerinin değer öğretimiyle ilgili gerçekleştirdikleri bazı uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını ve onları nasıl etkilediğini genel hatlarıyla ortaya koyması açısından birtakım önemli veriler sağlayan bir çalışmadır. Bu yönüyle yaptığımız çalışmanın ilgili yerlerinde yararlanılmıştır.

- Mevlüt KAYA, “İlköğretim DKAB Öğretim Programlarındaki Ahlâkî Konuların Ahlâk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, No. 23, s. 23-50, 2007.

Bu araştırmanın temel amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer verilen ahlaki konuların, öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışma, Samsun ilindeki yedi merkez ilköğretim okulunun 8. sınıflarından örneklem olarak seçilen öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Kişisel bilgi anketi ve ahlaki davranış envanteri, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden 213 kız ve 230 erkek olmak üzere toplam 443 öğrenciye 2005 yılının Kasım ayı içinde uygulanmıştır. DKAB dersinde yer alan ahlaki konuların öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisi; cinsiyet, başarı, dersi ve öğretmeni sevip sevmeme, dersin işleniş yöntemlerinden memnun olup olmama, derste kullanılan yöntem ve araç-gereçler gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin diğer derslerdeki ve DKAB dersindeki başarı durumu, DKAB dersini ve öğretmenlerini sevmeme durumu, dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet durumu, derste kullanılan öğretim araçları bakımından DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisi önemli görülmüştür.

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine göre DKAB dersindeki değer öğretiminin durumunu ele almamaktadır. Bu araştırma, öğrenci görüşlerine göre değer öğretiminin durumunu ele alırken de öğretmenlerin değer öğretimi adına öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri tüm uygulamalarla ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmek yerine yöntem, araç-gereç gibi birkaç boyut üzerinde durmaktadır. Ayrıca bu çalışmada sadece nicel yöntem kullanılmıştır. Bu yönleriyle bizim çalışmamızdan ayrılmaktadır. Bununla birlikte DKAB öğretmenlerinin değer öğretiminde gerçekleştirilen bazı uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını, öğrencilerin tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini genel hatlarıyla ortaya koyması açısından önemlidir. Bu yönüyle yaptığımız çalışmanın ilgili yerlerinde yararlanılmıştır.

- Recep KAYMAKCAN ve Hasan MEYDAN, “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi*”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt. 9, No. 21, s. 29-55, 2011.

Bu araştırmanın amacı, ilk ve orta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer alan değer öğretimi yaklaşımlarını ortaya koyarak, ilk ve orta DKAB öğretmenlerinin

değer öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerini tespit etmektir. Bu yönüyle, 2006 yılında yenilenen ilköğretim DKAB ders programındaki değer öğretiminin durumunu öğretmenlerine göre ele alan ilk çalışmadır. Bu amaçla Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen 25 ilde görev yapan öğretmenlere beşli likert tipi anket uygulaması yapılmış ve 774 anket değerlendirmede kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sadece anlatım ve tartışma yöntemini kullanma durumları, ilgililerle işbirliği yapma durumu ve değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Bu araştırmada, ilk ve orta DKAB Öğretmenlerinin değer öğretimiyle ilgili algılarını kapsamlı olarak tespit etmek yerine sınırlı birkaç noktaya ilişkin yoklama yapılmıştır. İlköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin durumunun sınırlı birkaç boyutuyla araştırılması, söz konusu problem durumuyla ilgili yüzeysel bir fikir verebileceği söylenebilir. Araştırmanın ampirik bölümünden elde edilen veriler, DKAB öğretmenlerinin; öğrencilerinin değer öğretiminde kendilerini yüksek oranda sorumlu hissettiklerini, “öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını çevre koşullarının olumsuz etkilediği” görüşüne büyük oranda katıldıklarını, öğrencilerin ahlaki değerlere sahip yetişebilmeleri için okul personeli arasında yeterli işbirliğinin sağlanamadığı görüşüne büyük oranda katıldıklarını, DKAB derslerinde değer öğretiminin etkili biçimde yürütülmesini medyanın olumsuz etkilediği kanaatini çok büyük oranda paylaştıklarını, değer öğretiminde genelde değerleri telkin yaklaşımını kullandıklarını ifade ettiklerini, göstermektedir. Araştırmada sadece öğretmenlerin algılarına ilişkin frekansları verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler arasındaki ilişkiler yoklanmamıştır. Söz konusu araştırmada ortaya çıkan bazı sonuçlar, bizim araştırmamızın bazı alt problemleriyle doğrudan ilgilidir. Bu yönüyle çalışmamıza katkı sağlayan bir çalışmadır. Bununla birlikte konuyla ilgili birçok alt problem araştırmaya konu edilmemiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler, öğretmenlerine göre ilköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin niteliğine ilişkin kapsamlı ve bütüncül bir bilgi sağlamamaktadır. Bu durumda söz konusu problemin daha derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu araştırmada sadece nicel yöntem kullanılmıştır. Bu yönleriyle bizim çalışmamızdan ayrılmaktadır.

Sonuç olarak buraya kadar verilen araştırmalar ve yapılan değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerine göre ilköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin durumunu başlı başına, ayrıntılı ve derinlemesine ele alan müstakil bir nitel araştırma yapılmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerine göre ilköğretim DKAB dersindeki değer

öğretiminin durumunu ayrıntılı ve derinlemesine ele alan nitel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırmamızda tercih edilen yöntemle ilgili şu boyutlara yer verilmiştir: (a) araştırmanın modeli (b) araştırmanın katılımcıları (c) verilerin toplanması (d) verilerin analizi ve yorumlanması (e) araştırmanın geçerliği ve güvenirliği

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerine göre İlköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin mevcut durumunu ortaya koymaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma modeli (qualitative research design) benimsenmiştir. Nitel araştırmanın felsefi temellerini yorumlamacı felsefi anlayış oluşturmaktadır. Nitel araştırma, sosyo-kültürel dünyanın kompleks yapısının bireyler tarafından belirli bir zaman ve bağlam içerisinde nasıl tecrübe edildiğiyle, anlaşıldığıyla ve yorumlandığıyla ilgilenmektedir. Creswell nitel araştırma modelini, en genel anlamda, sosyal yaşamla ve insanla ilgili problemleri kendine özgü tekniklerle sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır (Creswell, 1998). Çeşitli nitel veri toplama araçlarını kullanarak elde edilen ayrıntılı ve derinlemesine verilerle, öğretmenlerin araştırılan durumu nasıl anladıklarını, açıkladıklarını ve yorumladıklarını tespit etmek için (Merriam, 1998: 5-6) bu araştırmada nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırma modelinin bazı temel özellikleri de bu modelin, araştırmamızda kullanılmasında etkili olmuştur. Bu temel özellikler şunlardır: Bağlama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, yorumlayıcı bir bakış açısına fırsat verme, araştırmayı desenleme esnekliği, araştırılan olguyla ilgili derinlemesine betimleme yapma ve gerçekçi bir resim sunma imkânı (Bogdan & Biklen, 2007: 4-7; Merriam, 1998: 5-6; Yıldırım & Şimşek, 2006: 42-46).

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan ‘durum çalışması (case study)’ kullanılmıştır. Merriam’ın ifade ettiği gibi durum çalışması, eğitimsel olguların derinliğine anlaşılması ve yorumlanması için en ideal modeldir. Nitel araştırma türlerinden biri olarak durum çalışması, belirli bir zaman ve mekânla sınırlı olan olgunun,

sosyal yapının ve sistemin yoğun bir şekilde betimlenmesi ve derinlemesine analizidir. Durum çalışması, bir durumla ilgili derinlemesine anlayış elde etmek, o durum içerisinde yer alan bireylerin, o duruma ilişkin verdikleri anlamları derinlemesine ortaya koymak için kullanılır. Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum ya da diğer sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur. “Durum” bir öğrenci, öğretmen, müdür, program olabileceği gibi bir sınıf, okul, topluluk gibi bir grup ya da belirli bir politika, kural ya da tutum olabilir (McMillan & Schumacher, 2009; Merriam, 1998; Yin, 2009).

Araştırmacılar tarafından farklı türlere ayrılan durum çalışmaları, araştırma sistemiği bakımından farklı desenler altında incelenmektedir (Yin, 2009: 46). Çeşitli birey(ler), kurum(lar), program(lar) ve olay(lar) durum çalışmalarına konu edilebilir. Araştırmacılar birden fazla özne (örnek: öğretmenler) ve ortam (örnek: okullar) üzerinde çalışıyorsa bütüncül çoklu durum çalışmaları (holistic multiple case studies) ortaya çıkar. Bu araştırmada bütüncül çoklu durum çalışmaları kullanılmıştır. Bu desende kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek birden fazla durum (case) söz konusudur. Her bir durum (case) kendi içinde bütüncül olarak ele alınır. Burada önemli olan nokta, araştırmacının her durumda (örnek: öğretmen), belirli kategori ve temalar altında benzer unsurları birleştirmesidir (Yin, 2009: 46). Bu araştırmada, 24 öğretmenin her birinin araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşleri ve uygulamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## **2.2. Araştırmanın Katılımcıları**

Nitel araştırmada katılımcı sayısı genellikle çok fazla değildir. Çünkü nitel araştırmada temel amaç, örnekleme olabildiğince büyük tutmaktan ziyade bir evrende olması olası çeşitlilik, zenginlik ve farklılıkları yansıtacak az sayıdaki katılımcıları çalışmaya dâhil ederek çalışılan konuyla ilgili ayrıntılı bir resim ortaya koymaya çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 107). Ayrıca nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından görüşme ve gözlem, örneklem büyüklüğü üzerinde önemli sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Çünkü nitel araştırmalar, mutlaka araştırmacının bizzat kendisi tarafından yapılır. Nitel araştırmalarda zaman, enerji, para ve organizasyonda tasarruflu davranabilmek için örneklemin sınırlı sayıda tutulması gerekir. Gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin çokluğu da bu seçimde etkilidir. Nitel araştırmada araştırmaya katılanların sayısı az olmakla birlikte elde edilen verinin miktarı ve ayrıntısı

fazla olmaktadır. Bu verilerin analizi, betimlenmesi ve yorumlanması gibi etkinlikler yoğun emek ve zaman isteyen bir süreci gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 107). Tüm bu sebeplerden ötürü bu araştırmaya 24 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmen sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir; çünkü örneklem büyüklüğünde dikkat edilecek ilkelere biri, toplanacak verinin derinliği ve genişliğidir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 115). Araştırmada toplanan verilerin derinliğine ve genişliğine bakıldığı zaman, örnekleme dâhil edilen birey sayısının yeterli olduğu kanısına varılmıştır. Yapılan görüşmelerin ve gözlemlerin transkripsiyonu aşamasında, elde edilen verilerin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu görüşme ve gözlem metinlerinin kodlanması ve analiz edilme aşaması için belirlenen süreden daha fazla zaman ve emeğe ihtiyaç duyulmuştur. Her ne kadar kabarık veri seti çalışmayı güçleştirmiş olsa da başta belirlenen örneklemin aynen kalmasına karar verilmiştir. Nitel araştırmacılar, toplanan veriler birbirini tekrar etmeye başladığı zaman yani belirli ‘doyum noktasına’ ulaştıkları zaman örneklemin yeterli olduğunu düşünerek veri toplama işini durdurabilirler (Marshall & Rossman, 2010; Miles & Huberman, 1994). Her ne kadar bu araştırmada da 19. öğretmenden sonra her bir boyutla ilgili veriler büyük oranda birbirini tekrar etmeye başlamış olsa da başta seçilen 24 öğretmenin tümünden veriler toplanmıştır.

Nitel araştırmada, araştırma örnekleminin seçimi, amaçlı olarak gerçekleşmektedir. Bu örneklem türü, amaçlı örnekleme yöntemi olarak da adlandırılmaktadır (Patton, 2002; Merriam, 1998; Silverman, 2005). Bu araştırmanın örneklemini belirlemek için “amaçlı örneklem seçme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yollarından biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek öğretmenlerin çeşitliliğini maksimum düzeyde artırmaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak ve paylaşılan noktaların belirlenmesini sağlamaktır (Patton, 2002: 234-235; Yıldırım & Şimşek, 2006: 70). Araştırmamızda maksimum çeşitliğe göre seçilen farklı durumlar (cases) arasındaki ortak ya da farklı yönler ortaya çıkarılarak araştırılan problemin daha geniş çerçevede ortaya konması amaçlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, kıdem, mezuniyet, lisansüstü eğitim yapma durumu, devlet ve özel okul statüsü bu çeşitliliğin sağlanmasına temel oluşturacak boyutlar olarak dikkate alınmıştır. Bu amaçla, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ilköğretim

okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin ayrıntılı bilgileri alınmıştır. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen bilgiler doğrultusunda ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenleri arasından çeşitlilik boyutlarına göre 40 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilmiş ve kendilerinin bu araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunup bulunamayacakları sorulmuştur. Bu öğretmenler arasından 24 öğretmen, araştırmamıza gönüllü olarak katılabileceklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kod numara, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, lisansüstü eğitim alma durumu ve çalıştıkları okulların devlet veya özel okul olup olmamasına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri**

| Kodu | Cinsiyet | Mesleki Deneyim | Mezuniyet Durumu     | Lisansüstü Eğitim Durumu | Devlet-Özel |
|------|----------|-----------------|----------------------|--------------------------|-------------|
| Ö1   | Erkek    | 22              | İlahiyat-Eski Lisans | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö2   | Bayan    | 1               | Eğitim-DKAB          | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö3   | Bayan    | 1               | Eğitim- DKAB         | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö4   | Erkek    | 13              | İlahiyat-Eski Lisans | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö5   | Erkek    | 12              | İlahiyat-Eski Lisans | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö6   | Erkek    | 1               | Eğitim- DKAB         | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö7   | Bayan    | 9               | İlahiyat- İDKAB      | -                        | Devlet      |
| Ö8   | Erkek    | 27              | Yüksek İslam Ens.    | -                        | Devlet      |
| Ö9   | Erkek    | 23              | İlahiyat-Eski Lisans | -                        | Devlet      |
| Ö10  | Erkek    | 2               | İlahiyat- İDKAB      | -                        | Devlet      |
| Ö11  | Erkek    | 10              | İlahiyat-Eski Lisans | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö12  | Erkek    | 3               | İlahiyat-Yeni Lisans | -                        | Özel        |
| Ö13  | Bayan    | 7               | İlahiyat- İDKAB      | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö14  | Erkek    | 19              | İlahiyat-Eski Lisans | -                        | Devlet      |
| Ö15  | Erkek    | 12              | İlahiyat-Eski Lisans | -                        | Devlet      |
| Ö16  | Bayan    | 24              | İlahiyat-Eski Lisans | -                        | Devlet      |
| Ö17  | Erkek    | 16              | İlahiyat-Eski Lisans | Y. Lisans                | Özel        |
| Ö18  | Bayan    | 5               | İlahiyat- İDKAB      | -                        | Devlet      |
| Ö19  | Bayan    | 8               | İlahiyat- İDKAB      | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö20  | Bayan    | 7               | İlahiyat- İDKAB      | Y. Lisans                | Devlet      |
| Ö21  | Erkek    | 1               | Eğitim- DKAB         | -                        | Özel        |
| Ö22  | Bayan    | 3               | İlahiyat- Ön Lisans  | -                        | Özel        |
| Ö23  | Erkek    | 30              | Yüksek İslam Ens.    | -                        | Devlet      |
| Ö24  | Erkek    | 2               | İlahiyat-Eski Lisans | Y. Lisans                | Özel        |

Yukarıdaki Tablo 1’de görüleceği üzere, araştırmaya 15’i erkek 9’u kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9’u 1-5 yıl, 5’i 6-10 yıl, 3’ü 11-15 yıl, 2’si 16-20 yıl, 5’i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 4’ü Eğitim Fakültesi DKAB, 6’sı İlahiyat Fakültesi İDKAB, 1’i İlahiyat Yeni Lisans, 10’u İlahiyat Eski Lisans, 2’si Yüksek İslam Enstitüsü ve 1’i İlahiyat Ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 12 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 19’u devlet okulunda ve 5’i ise özel okulda görev yapmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmada temel veri toplama araçları görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Nitel araştırmada araştırmanın probleminin ayrıntılı ve bütüncül olarak betimlenmesi amaçlandığından genellikle birden fazla veri toplama aracı kullanılır. Bu yolla birbirini teyit edici ve nakzedici zengin veri çeşitliliğine ulaşılabilir. Toplanan verilerin ve açıklamaların geçerliğinin tespit edilmesinde değişik veri toplama araçlarının kullanılması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 77, 97). Bu araştırmanın temel veri toplama aracı mülakat olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra gözlem ve dokümanlar aracılığıyla da veriler toplanmıştır. Böylece bir veri toplama aracının sınırlılığı, diğer bir veri toplama aracıyla aşılmaya çalışılmıştır. Gözlem ve doküman verileri hem mülakat verilerinin doğruluğunun teyit edilmesini hem de mülakatta ortaya çıkmayan boyutların keşfedilmesini sağlamıştır. Bir de öğretmenin konuyla ilgili mülakattaki görüşleriyle sınıf içindeki uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Çeşitli veri toplama araçları sayesinde araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlılığı saptama imkânına kavuşmuştur. Ayrıca nitel araştırmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması, araştırmanın veri tabanını zenginleştirmiş, araştırma sonunda ulaşılan bulguların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve alternatif yorumlara ulaşılmasını mümkün kılmıştır.

#### 2.3.1. Görüşme

Görüşme yönteminde, sohbet tarzı görüşme (yapılandırılmamış), görüşme formu yaklaşımı (yarı yapılandırılmış) ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme (yapılandırılmış) olmak üzere üç tür görüşme tekniği yer almaktadır. Nitel çalışmalarda en çok kullanılan görüşme yaklaşımlarından biri olan görüşme formu yaklaşımı yapılandırılmış, sistematik

ve esnek bir yaklaşım türüdür. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamını güvenceye almak için geliştirilen bir veri toplama aracıdır. Bu yaklaşım, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik kişilerden benzer veya aynı tür bilgilerin alınması amacına dönüktür. Bu yaklaşımda görüşme önceden planlanır ve görüşmeci önceden hazırlanan soruları sormasının yanı sıra, daha ayrıntılı veriler elde edebilmek amacıyla ek sorular sorabilir, soruların sırasını ve cümle yapısını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir. Görüşme esnasında araştırmacıya olabildiğince esneklik tanır; katılımcının cevapladığı sorular ona tekrar sorulmayabilir. Ayrıca bu yöntem, farklı katılımcılardan daha sistematik ve karşılaştırabilir veriler elde edilmesini sağlayabilir. Bu yüzden bu görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin düzenlenmesi ve analizi daha kolaydır (Patton, 2002: 341-345; Marshall & Rossman, 2010: 144; Yıldırım & Şimşek, 2006: 122-123). Araştırmamızda da görüşme formu yaklaşımı, temel veri toplama aracı olarak benimsenmiştir. Bu amaçla *Öğretmen Görüşme Formu* hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formunun oluşturulması sürecinde örnek görüşme formları incelenmiş ve bu araştırmaya özgü öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır.<sup>1</sup> Araştırmamızda kullanılan *Öğretmen Görüşme Formu* dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmacının kendisini tanıttığı, araştırmanın amacı ve görüşme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılımına ilişkin bir izin belgesi, üçüncü bölümde, öğretmenin kişisel özelliklerini doldurabileceği kişisel bilgilere ve dördüncü bölümde ise, görüşme sorularına yer verilmiştir.

*Öğretmen Görüşme Formu'nun* geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretiminde yapması muhtemel uygulamalar yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerine göre ilköğretim DKAB dersinde değer öğretiminin durumunu belirlemeyi amaçlayan görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları belirli kriterler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kriterler şunlardır: Basit cümlelerle kolay anlaşılacak açık uçlu sorular yazma, görüşülen kimsenin anlayabileceği odak sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma, alternatif ve sonda sorular hazırlama. Görüşme formunda yer alan soruların bu ilkelere göre hazırlanması nitel bir araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Örneğin

<sup>1</sup> Araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formu Ek 2'de verilmiştir.

sorular kolay anlaşılabilir şekilde sorulmadığı zaman katılımcılar yanlış anlayabilir ve etkili bir görüşme gerçekleştirilemeyebilir. Bu sebeple araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği olumsuz etkilenebilir (Bogdan & Biklen, 2007: 103-105). Bu ölçütler doğrultusunda oluşturulan görüşme soruları için danışman öğretim üyesi ve iki farklı öğretim üyesinin de görüşleri dikkate alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Ayrıca, 2 İlköğretim DKAB öğretmenine sorular gösterilmiştir ve anlaşılmayan noktaların olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra görüşme formunun pilot uygulaması 4 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun ön uygulamasında, öğretmene araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşme formunu okuyup yazılı izin belgesini imzalamasından sonra öğretmenle görüşmeye başlanmıştır. Görüşme sürecinde öğretmene görüşme soruları, görüşme formunda yazıldığı biçimiyle sorulmuştur. Böylece görüşme sorularının anlaşılma ve amaca hizmet etme durumu denenmiştir. Pilot görüşmelerin sonunda, görüşülen öğretmenlerden sorulara ve görüşmeye ilişkin dönüt istenmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra, öğretmene anlayamadığı bir soru olup olmadığı sorulmuştur. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, görüşme soruları ile ilgili olarak genelde olumlu dönütler vermekle birlikte, bazı öğretmenler anlaşılması güç olan ya da yanlış anlaşılabilirliğini düşündüğü soruların düzenlenmesine ve ilave soruların eklenmesine yönelik muhtelif eleştiri ve önerilerde bulunmuştur. Alınan geri bildirimlerden yola çıkılarak görüşme soruları dil ve içerik bakımından yeniden düzenlenmiştir. Öğretmen görüşme formunda sorulan soruların daha açık, anlaşılır olmasına, ayrıntıya ve açıklamaya yönelik sonda soruların arttırılmasına karar verilmiştir. Böylece, öğretmen görüşme formu uygulanmaya hazır duruma getirilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için araştırma izni alınmıştır.<sup>2</sup>

Görüşme formu hazırlandıktan sonra gönüllü 24 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 19.11.2011-02.05.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme tarihinden önce araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerden randevu alınmıştır. Öğretmenler ders programlarına uygun olan saatlerde randevu vermişlerdir. Görüşmenin yapılacağı yer, öğretmenin isteği doğrultusunda belirlenmiştir. Bu konuda bazen okul yönetiminden yardım alınmıştır. Etkili bir görüşme gerçekleştirebilmek için görüşme ortamının sessiz

<sup>2</sup> Söz konusu araştırma izni Ek 1'de verilmiştir.

olmasına ve sadece görüşülen öğretmen odada olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerle okulun özel bir odasında veya okul dışındaki bir mekânda görüşülmüştür. Sadece 2 öğretmenle yer bulunamadığından dolayı öğretmenler odasında görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızda her bir öğretmenle yapılan görüşmeler 70-100 dakika aralığında sürmüştür.

Görüşmelerin tamamı nitel araştırma konusunda eğitim almış araştırmacının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırma ve araştırmacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Daha sonra, katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan sözleşme verilmiş, katılımcılar sözleşmeyi okuyup imzaladıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu sözleşmeyle katılımcılar araştırmacının hangi koşullar altında gerçekleşeceğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini, araştırmacı ise verilen tüm sözleri yerine getireceğini kabul etmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmacının dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin değil, onlar için belirlenen kod isimlerin (Ö1, Ö2, vb.) kullanılacağı söylenmiştir. Katılımcılara soruların araştırmacı tarafından sorulacağı ancak; istenirse sorunun tekrar okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılabileceği araştırmacı tarafından hem yazılı olarak hem de sözlü olarak aktarılmıştır. Bunların yanı sıra, görüşme sırasında katılımcılardan bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranabilecekleri ve araştırmacının herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılacakları ve bunun için kesinlikle bir yaptırımın olmayacağı da belirtilmiştir.

Araştırmamızda etkili ve verimli bir görüşme gerçekleştirebilmek için şu hususlara dikkat edilmiştir: (1) Katılımcılarla dostça ilişkiler kurulmaya çalışılmış ve onların güveninin kazanılmasına dikkat edilmiştir (2) Katılımcılarla empati kurulmaya çalışılmıştır (3) Katılımcıların söyledikleri ilgiyle dinlenilmiş ve aktif dinleme yapıldığı onlara hissettirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sorular günlük konuşma diline yakın bir şekilde sorulmuştur (4) Araştırmacının kendisinden ziyade katılımcıların daha çok konuşmasına dikkat edilmiştir (5) Araştırmacıyla katılımcılar arasındaki yaş ve cinsiyet farklılıklarına duyarlı olunmaya çalışılmıştır (6) Katılımcıların soruları tam bir şekilde anladıklarına emin olunmaya çalışılmıştır (7) Katılımcıların her bir soruya geniş bir şekilde cevap verebilmeleri için yeterli zaman ayrılmaya çalışılmıştır (8) Mülakat esnasında konu dışına çıkılmamasına dikkat edilmiştir (9) Öğretmenlerle görüşmeler yapılırken daha

derinlemesine ve ayrıntılı bulgular elde edebilmek için tamamlayıcı ilave sorular sorulmuştur, yanlış anlama durumunda soru farklı bir şekilde tekrar edilmiştir. Görüşmenin akış durumuna göre soruların sırası bazen değiştirilmiştir. (10) Öğretmenler yöneltilen sorunun yanıtını önceki sorularda verdiyse, “Daha önce kısmen belirttiniz, buna eklemek istediğiniz bir şey var mı?” biçiminde ek soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden kimi zaman örnek vermeleri istenmiştir. Örneğin, “Değer öğretiminde kulüp etkinliklerinden yararlanıyorum.” biçiminde görüş bildiren bir öğretmene “Nasıl bir etkinlik düzenliyorsunuz, örnek verebilir misiniz?” biçiminde ek soru yöneltilmiştir (11) Görüşmede yansız bir tavır sergilenmeye çalışılmış, katılımcıların gerçekleri olduğu gibi ortaya koymalarına gayret gösterilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan tüm görüşmeler onların iznini almak suretiyle ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Böylece soru sorma ve verilen cevapları dinleme işlevi daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ses kayıt cihazıyla birlikte not alma tekniği de kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama esnasında katılımcının davranış, yüz ifadesi ve beden hareketlerini gözlemiştir ve mülakat esnasında dikkat çekilen boyutlar ve izlenimler not edilmiştir; böylece görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin geçerliği konusunda ipuçları edinilmiştir. Herhangi bir veri kaybını önlemek için her bir öğretmen için ayrı görüşme formu oluşturularak, görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna aktarılmıştır. Görüşme formlarında tarih, saat ve görüşme yapılan yer gibi bilgilere, görüşme yapılan kişi ve görüşmeci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Her bir görüşmeye, görüşme numarası verilmiştir. Görüşme verilerinden aynen alıntılar yapılırken görüşmecinin kod ismi verilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Bu kodlar, öğretmenlerin herhangi bir özelliğine göre değil, görüşme sırası göz önünde bulundurularak tayin edilmiştir. Araştırma verileri görüşme veri dökümü formuna aktarıldıktan sonra rastgele seçilmiş iki bilgisayar ses dosyası ve bu dosyaların döküldüğü görüşme dökümü formları bir başka uzmana incelemesi için verilmiştir. Uzman tarafından yapılan incelemede ses dosyaları ile veri dökümleri arasında çok büyük farklılıklar olmadığı için dökümler yeniden yapılmamış, düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra veri analizini gerçekleştirmek üzere tüm veri dökümleri NVIVO 10 adlı programa aktarılmıştır.

### 2.3.2. Gözlem

Gözlem, nitel araştırmada kullanılan önemli veri toplama araçlarından biridir. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri elde etmekten çok, araştırmaya konu olan olguya ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar yapmaya yönelik kullanılan veri toplama aracıdır. Bu amaçla tutulan ders gözlem notlarında, öğretmen davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanması öncelik kazanmaktadır. Gözlem aracılığıyla araştırmacı, karmaşık eylem ve etkileşimleri belgeler ve tanımlar (Marshall & Rossman, 2010). Gözlemin nitel araştırma için şu önemli avantajları vardır. Birinci olarak araştırmacı, bağlamı daha iyi anlayabilir. İkincisi, gözlem, araştırmacıya ortamı doğrudan tecrübe etme fırsatı verir. Üçüncü olarak araştırmacı, katılımcıların mülakatta ifade etmek istemediği veya aklına gelmeyen hususları gözlemde ortaya çıkarabilir. Dördüncü olarak gözlem vasıtasıyla öğretmenlerin mülakatta söyledikleri ile uygulamada yaptıkları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı tespit edilebilir (Patton, 2002: 262-263). Bu araştırmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem kullanılmıştır. Ders gözlemlerinin, görüşmeleri tamamlaması düşünülmüştür. Gözlemler yaparken ahlak öğrenme alanının uygulandığı dersler takip edilmiştir. Araştırmamızda gözlem öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili neleri bildiğinden çok, neleri, nasıl yaptığını görme imkânı vermiştir; ayrıca öğretmenlerin değer öğretimi uygulamaları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı veriler sağlamıştır.

Nitel araştırmada gözlem yapılırken her şeyi gözlemek mümkün değildir. Bundan dolayı bir gözlem formu hazırlama ihtiyacı hissedilmiş ve bu forumda gözlem esnasında göz önünde bulundurulacak boyutlar açıkça belirtilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada, nelerin gözlemleneceğini tam olarak belirlemek için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, araştırmanın alt problemleri göz önünde tutularak gözlemin amacı belirlenmiş ve bu amaca bağlı olarak alt boyutlar ortaya konmuştur. 2 ilköğretim DKAB dersi öğretmenin sınıfında pilot gözlem çalışmaları yapılmıştır. Pilot çalışmalarda tutulan gözlem notları, öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde sergileyebilecekleri davranışlar açısından ele alınmıştır. Ön gözlemlere dayalı olarak gözlenecek davranış listeleri oluşturulmuştur. Bu listeler, uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen önerilere

göre yeniden düzenlenmiştir.<sup>3</sup> Söz konusu davranış listeleri, araştırma sırasında esnek tutulmuş, gözlem sürecinden sonra son şeklini alması amaçlanmıştır. Ancak araştırmada gerçekleştirilen gözlemler sırasında, bu davranış listeleri üzerinde işaretleme yapılarak gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir, ama bununla yetinilmemiştir, ayrıntılı gözlem notları tutulmuştur. Gözlem, çalışma için seçilen sosyal ortamda olayları, davranışları, nesneleri gözlemlemeyi ve sistematik biçimde not almayı gerektirir. “Alan notları (field notes)” olarak da adlandırılan gözlem kayıtları, gözlenenlerin detaylı, yargıya dayanmayan, somut tanımlamalarına işaret eder. Araştırmamızda davranış listeleri, gözlem notlarının incelenmesinde yardımcı bir araç olarak kullanılmıştır; asıl olarak gözlem esnasında ve sonrasında tutulan ayrıntılı alan notları (field notes) temel gözlem verileri olarak kullanılmıştır. Gözlenen olgu, çevresel değişkenlerden bağımsız bir şekilde gözlemlenmemeye çalışılmıştır; ortam içerisinde davranışlar birbiriyle ilişkili olacak bir biçimde bütüncül olarak gözlemlenerek alan notlarının tutulmasına özen gösterilmiştir. Derste geçen bütün konuşma metinlerinin ve davranışlarının kaydedilmesi yerine incelenen durumlara ve gözlem esnasında tespit edilen önemli davranış ve sözlere yönelik betimleyici alan notları tutulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına gözlem esnasında tutulan alan notlarının objektif olmasına ve araştırmacının yorum ve düşünceleriyle karıştırılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmacının yorumları gözlem notlarından ayrı tutulmuştur.

Araştırmamızda etkili ve verimli bir gözlem gerçekleştirebilmek için şunlara dikkat edilmiştir: Ders gözlemleri esnasında ders işlenişinin bozulmamasına ve araştırmacıdan etkilenilmemesine gayret gösterilmiştir. Bu sebeple bütün öğrencileri görebilecek ve dersi izleyebilecek şekilde arka sıralardan birisine oturulmuştur. Ayrıca her dersin başında ses kayıt cihazı çalıştırılarak ders sonuna kadar sınıftaki tüm konuşmalar kayıt altına alınmıştır. Burada ses kayıt cihazının kullanılmasındaki en önemli etken derslerin en az etki altında ve kesintiye uğramadan gözlenmesine fırsat verme düşüncesidir. Ses kaydına başlamadan önce katılımcılardan ve ilgili yöneticilerden gerekli izinler alınmıştır.

Nitel veri toplama araçlarından biri olan gözlemlerde en önemli sınırlılık bazı öğretmenlerin gözleme açık olup olmaması meselesidir. Bu sebeple bazı öğretmenler ilk başta derslerinde gözlem yapılmasına razı olmamışlardır. Araştırmacı süreç içerisinde bu

---

<sup>3</sup> Araştırmada kullanılan öğretmen gözlem formu Ek 3’de verilmiştir.

sınırlılığı aşmak için ciddi bir çaba harcamıştır. Bu amaçla, öğretmenlere araştırmanın amacı yeterince açıklanmaya çalışılmış, yapılacak gözlemle öğretmenin zayıf yanlarının ifşa edilmeyeceği belirtilmiştir. Uzun bir süre çaba gösterip öğretmenle araştırmacı arasında güven ve yakın ilişki kurulduktan sonra öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Gözlemde bir diğer sınırlılık ise gözlemler esnasında öğretmenlerin, araştırmacıdan etkilenecek gerçekte olduğundan daha farklı bir şekilde davranmasıdır. Bu araştırmada söz konusu önemli sınırlılığı aşmak için bir defalık gözlemler yapmak yerine, değişik aralıklarla 3 ayrı gözlem yapılmak suretiyle daha sağlıklı sonuçların alınmasına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

### **2.3.3. Doküman Analizi**

Doküman analizi, nitel veri toplama araçlarından biridir. Bu araştırmada da doküman analizi diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılmıştır. Öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde kullandıkları dokümanlar kendilerinden toplanmıştır. Bu dokümanları analiz etmek suretiyle araştırmacı değer öğretimi sürecinde kullanılan materyallerle ilgili değerli bilgiler elde etmiştir. Dokümanlar ölçme-değerlendirme araçlarından ve öğretim sürecinde kullanılan çeşitli araç-gereçlerden oluşmaktadır. Özellikle mülakat veya gözlem esnasında herhangi bir doküman kullandığını ifade eden veya kullanan öğretmenle karşılaşıldığı zaman, öğretmenden dokümanın bir fotokopisi rica edilmiştir. Dokümanlardan elde edilen veriler, görüşmeler yoluyla elde edilen verileri desteklemek ve araştırmanın niteliğini artırmak amacıyla kullanılmıştır. Böylece dokümanlardan elde edilen verilerle görüşme veya gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapma imkânı olmuştur. Bu karşılaştırma, araştırmamızın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir; çünkü mülakatlarla ve gözlemlerle elde edilen veriler, dokümanlarla kontrol edilerek araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Nitel araştırmada görüşme, gözlem ve doküman gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan kabarcık ve ayrıntılı veri setinin analizi için sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Nitel yöntemi kullanan bir araştırmacının önemli görevlerinden biri, bu kabarcık ve ayrıntılı veri setinden anlamlı bütünler ortaya çıkarmak ve bunları elden geldiğince betimsel bir şekilde okuyucuya sunmak ve yorumlamaktır. Bunun için nitel verilerin analizinde betimsel analiz veya içerik analizi kullanılmaktadır. Betimsel analiz,

araştırmanın kavramsal yapısının belirgin olduğu durumlarda işe yaramaktadır. Betimsel analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategori ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları organize etmek ve yorumlamaktır. Bu işlemin gerçekleştirilmesinin amaçları; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, ortaya çıkan kategori ve temalar arasında karşılaştırma yapabilmek olarak sıralanabilir (Bazeley, 2007; Marshall & Rossman, 2010; Patton, 2002). Araştırmamızda “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmamızın kuramsal çerçevesinin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmamızda alt problemler, verilerin analizinde önemli bir işlev üstlenmiştir. Verilerin analizinde yani bir başka deyişle kodlama sürecinde, araştırmanın başında oluşturulan alt problemler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan kategori ve temalar altında görüşmelerde, gözlemler ve dokümanlarda yer alan birbirine benzer verilerin kodlama işlemi yapılmıştır. Kategori ve temalar iki öğretim üyesi tarafından tekrar değerlendirilmiş; kategori ve temalar üzerinde sadeleştirme ve birleştirme işlemleri yapılmıştır. Araştırmacı ve öğretim üyelerinin birlikte yaptığı değerlendirme sonucunda 13 kategori ve 60 tema belirlenmiş, kategori ve temalar sistemli bir biçimde tasnif edilmiştir. Bu yolla araştırmacı, veri toplama sürecinde topladığı veri yığını arasında kaybolmamıştır ve araştırmanın alt problemleriyle ilgisi olmayan verilerin kodlanmasından kaçınmıştır.

Nitel veri analizi fazla zaman harcamayı gerektiren, yoğun ve yorucu bir süreçtir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacıya analiz konusunda önemli kolaylıklar sağlayan bazı bilgisayar programları kullanılmaktadır. Son yıllarda yaygınlaşan bu yazılımlar, veri analizinde kodlama, kategori ve temaların ortaya çıkarılması, nitel verilerin sayısal analizi, bulguların görsel olarak sunulması gibi süreçlerde araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde NVivo 10 adlı program kullanılmıştır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde öncelikle görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesi olarak bilgisayara kayıt edildikten sonra NVivo 10 nitel veri analizi programına tek tek aktarılmıştır. Nvivo 10 programı sistematik, esnek ve hızlı kodlama imkânı tanımaktadır. Bu durum, kâğıt kalemle yapılan işaretleme, kesip yapıştırma, yazma, kodları yazarak düzenleme, ilgili veri bölümlerini bir araya getirme gibi işlemlerin yerini, elektronik ortamda verilen birkaç komutla yapabilme olanağı vermiştir. Araştırmamızdaki verileri ayrıntılı bir şekilde analiz etmek

için kullanılan NVivo 10 programı, araştırmacının kodları belirli kategori ve temalar altında toplamasına, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, veri analizi sürecini daha açık ve sistematik hale getirmesine, veri analizinde süreci daha iyi kontrol etmesine, yapılan kodlamaları gözden geçirmesine ve gerektiğinde kolaylıkla düzeltmeleri yapmasına, yapılan işlemleri gerektiğinde hızlıca geri getirmesine veya düzeltmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verileri model, matris, grafik veya rapor halinde özetlemesine imkân vermiştir.

Araştırmamızda mülakat ve gözlem verilerinin Nvivo 10'da analizi yapılmadan önce öğretmenlerin mülakatta ne demek istedikleri ve gözlemde ne yaptıkları bütüncül bir şekilde anlamaya çalışılmıştır. Yazılı hale getirilen görüşmelerin ve gözlemlerin tümü tek tek 4 kez okunarak değerlendirilmiştir. Farklı öğretmenlerin mülakatta söyledikleriyle gözlemde yaptıkları bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Çünkü verilerin detaylarına iyi hâkim olduğu zaman veriler çok daha iyi analiz edilebilir, sunulabilir ve yorumlanabilir. Verileri okurken ilgimizi çeken kelimelerin, cümlelerin altı çizilmiş ve bunlarla ilgili notlar (annotations) oluşturulmuştur. Ama bu notların araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bir anlamda araştırmamızda öğretmenlerin ne söylediklerinin ve yaptıklarının nüanslarına hakim olmadan isabetli olmayan yorumlarda bulunulmamaya çalışılmıştır. Bu sebeple transkriptler tekrar tekrar okunmuştur. Her bir katılımcının söylediklerini özetleyen öğretmen değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu formların incelenmesi, araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünü yazmak için ihtiyaç duyulan bilginin daha bütüncül ve iyi temin edilmesini sağlamıştır ve sağlıklı yorumlar yapma imkânı vermiştir.

Transkripsiyonu yapılan verilerin, araştırma soruları da göz önünde bulundurularak belli kategori ve temalar altında gruplandırma işlemi yapıldıktan sonra veriler araştırma raporunda betimlenmiştir. Araştırmamızda, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini ve derslerinde yaptıkları uygulamaları aynen yansıtmak amacıyla, kod isimlerin kullanıldığı ve tırnak içine yerleştirilen 'aynen alıntılara' sık sık yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülakattaki görüşlerini ve gözlem esnasında tutulan notları araştırma raporunda aynen sunmak, okuyucuya öğretmenlerin görüşlerini ve deneyimlerini doğrudan sunmak bakımından önemli yararlar sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2006: 45). Aynı zamanda bu, araştırdığımız konuyla ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunabilmek

için gereklidir. Bulguları raporlaştırırken, her katılımcının söylediğine tek tek yer verilmemiştir. Zira onlar farklı şekilde ifade etmelerine rağmen birbirine yakın noktalara temas etmektedirler. Çünkü alıntıların işlevi, sadece bir kişinin görüşlerini ve tecrübelerini göstermek değil aksine aynı düşünceleri paylaşan insan gruplarını temsil etmek için o alıntılara yer vermektir. Elde edilen bulgular aynen alıntılar şeklinde ortaya konduktan sonra, araştırmacı bu bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmuştur. Çünkü araştırmacının yorumlarının, aynen alıntılarla desteklenmesi yorumların inandırıcılığını artırabilir. Ayrıca okuyucuların araştırma raporunu anlamalarını kolaylaştırmak ve görsel hale getirmek için tablolar oluşturulmuştur. Bir de, güvenilirliği artırmak, yanlışlığı önlemek, kategorilere ve temalara atfedilen anlamları karşılaştırmak amacıyla nitel verileri sayısallaştırma yoluna gidilmiştir. Oluşturulan kategorilere ve temalara öğretmenlerin cevaplarının frekansları verilmiştir. Nitel verinin sayısallaştırılması, ham verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kategori ve temalar arasında karşılaştırma yapmamıza olanak vermiştir. Nitel verilerin sayısallaştırılması, sınırlı sayıda öğretmenin katıldığı durum çalışmasından elde edilen sonuçların, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak verebilir. Araştırmacı, elde ettiği bulgulara ilişkin yorumlar yapmıştır ve okuyucunun araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulguları daha iyi anlamasına yardımcı olmaya çalışmıştır. Bulguların yorumlanması aşamasında konuyla ilgili literatürden önemli ölçüde yararlanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmada bulgular betimlendikten sonra ilgili literatürden alıntılar yapılarak ve sık sık aynen alıntılara göndermeler yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş, bir takım sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların, diğer araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiğine işaret edilmiştir.

## 2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmada *geçerlik*, araştırmacının doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemleri alması; *güvenirlik* ise araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde olabildiğince yansız olarak ortaya koyması şeklinde açıklanmaktadır (Denzin, 1998: 100; Flick, 2009: 387; Marshall & Rossman, 2010: 39; Maxwell, 1996: 87; Merriam, 1998: 205). Örneğin araştırmacı gördüğünü veya duyduğunu olduğu gibi araştırmaya yansıtamazsa araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği zarar görebilir. Araştırmacı, araştırmaya katılanların

anlam dünyalarını anlamadan bulguları yorumlarsa hatalara düşebilir ve bu durum da araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir. Araştırmacı, çalışmasındaki diğer verilerle uyuşmayan herhangi bir veriyi görmezden gelirse ya da toplanan çeşitli ve farklı veriler hakkında yorumlar yapmazsa araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği zarar görebilir (Goode, 2007: 81). Bu sebeplerden ötürü araştırmacı, nitel araştırmanın tüm aşamalarında geçerlik ve güvenirliliğin nasıl sağlanacağıyla ilgili bilgi sahibi olmalı, araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini tehdit edebilecek unsurlarla ilgili çeşitli önlemler alabilmelidir. Bu araştırmada da, geçerlik ve güvenirliliği artırmak için aşağıdaki stratejiler takip edilmiştir.

Nitel bir araştırmada değişik veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, toplanan verilerin ve yorumların geçerliğinin saptanmasında önemlidir. Bu, nitel araştırmada ‘çeşitleme (triangulation)’ olarak adlandırılmaktadır (Berg, 2006; Merriam, 1998; Patton, 2002; Yin, 2009). Araştırmamızda, birden fazla veri toplama aracı kullanılarak elde edilen veriler teyit edilmeye ve verilerin geçerlikleri çok yönlü olarak kanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmamızda çeşitli veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, çalışılan olgunun farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına katkı sağlamıştır. Örneğin görüşmede ortaya konulan bulgular gözlem yoluyla teyit edilmiştir veya gözlem yoluyla elde edilen bulgular görüşme yoluyla teyit edilmiştir. Ayrıca alternatif yorumlara imkân veren bulgulara ulaşma fırsatı olmuştur.

Araştırmanın geçerliği konusunda alınabilecek önlemlerden biri de, araştırmanın tüm sürecinde uzman kişilerin değerlendirmesinin alınmasıdır. Uzmanlardan geribildirim ve öneriler alma, araştırma deseninin, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerli ve tutarlı olmasına katkı sağlar (Creswell & Miller, 2000: 129; Marshall & Rossman, 2010: 40). Bu amaçla araştırmamızda verilerin toplanması, analizine ve yorumlanmasına kadar tüm süreçlerde çeşitli uzmanlar, araştırmamıza dışarıdan eleştirel bir gözle bakarak çeşitli geribildirimlerde ve önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler, araştırmacının kendi düşünme biçimini sorgulamasına imkân vermiştir. Ayrıca uzmanların araştırmayla ilgili eleştirileri ve önerileri, araştırmanın güvenirliliğinin artmasına katkı sağlamıştır.

Çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması, nitel araştırmada geçerliliği sağlayan

önemli bir özelliktir. Bu, nitel araştırmada ‘katılımcı teyidi (member checking)’ olarak adlandırılmaktadır (Creswell & Miller, 2000: 127; Flick, 2009: 392; Marshall & Rossman, 2010: 40). Araştırmamızda dijital ses kayıtları yazıya geçirildikten sonra verilerin olguyu doğru yansıtip yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini almak için öğretmenlere başvurulmuştur ve e-mail aracılığıyla geribildirimler alınmıştır. Ayrıca öğretmenler, mülakat esnasında ifade etmeyi unutup veya ayrıntılı olarak anlatamayıp eklemek istedikleri görüşler veya deneyimler varsa bunları da bu yolla görüşme formuna ekleme fırsatına sahip olmuşlardır.

Nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirliğin önemli ölçütlerinden biri de, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının aynen alıntılardan yola çıkarak yorumlara varmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 257). Bu nedenle araştırmamızda görüşme, gözlem ve doküman verilerinden alıntıya mümkün olduğunca fazla yer verilmiştir. Yani araştırmamızda toplanan veriler, herhangi bir yorum katılmadan okuyucuya sunulmuştur ve verilerin yorumu daha sonra yapılmıştır. Böylece okuyucu araştırmacının verilerini yorum katılmamış haliyle okuyarak, bulgularla varılan sonuçların tutarlılığını ve bu sonuçların geçerliliğini değerlendirme imkânına kavuşacaktır.

Nitel araştırmada, iyi düzenlenmiş bir veri tabanı araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 286). Bu sebeple araştırmamızda veri toplama öncesinde ve sonrasında, çalışılan durumla ilgili sistematik bir veri tabanının oluşturulmasına ve muhafaza edilmesine dikkat edilmiştir. Mülakat ve gözlemlerle ilgili gün, saat ve yer bilgileri dikkatli bir şekilde not edilmiştir. Araştırma sürecinde ses kayıt cihazları kullanılmıştır ve alan notları (field notes) alınmıştır, tüm kayıtlar sistemli bir biçimde saklanmıştır. Ayrıca ses kayıtlarının transkriptleri dikkatli bir şekilde yapılmak suretiyle bilgisayar ortamında muhafaza edilmiştir. Böylece araştırmamızın verilerine diğer araştırmacıların ulaşma imkânı sağlanmıştır. Ayrıca araştırmamızda izlenen aşamalar ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor edilmiştir. Görüşme ve gözlemlerin nasıl hazırlandığı ve yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen bulguların nasıl betimlendiği ve yorumlandığı gibi hususlar ayrıntılı olarak açıklanarak benzer bir araştırma yapacak araştırmacılara yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmada görüşme ve gözlem formlarının kullanılması, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmanın temel yollardan biridir. Bu formları kullanmaktaki temel amaç, araştırma boyunca araştırmacıyı yönlendirmek ve katılımcıların konu dışına çıkmamasını sağlamaktır. Bu sebeple araştırmamızda hem görüşme hem de gözlem formu hazırlanmıştır. Böylece geçerli veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için aynı araştırmaya uzmanların dâhil edilerek kodlama karşılaştırması yapılmalıdır (LeCompte & Goetz, 1982). Bu araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin bir kısmı, araştırmacı haricinde nitel araştırma konusunda tecrübeli bir  ğretim  yesi tarafından da kodlanmıştır. Bu araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı “görüş birliği” ya da “görüş ayrılığı” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmacıların  ğretmenlerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar “görüş birliği”, farklı kodu kullandıkları durumlar ise “görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Bütün kategorilerin incelenmesi sonucunda araştırmacı ile uzman arasındaki uzlaşma korelasyonu katsayısı  $(\text{görüş birliği}/(\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı}) \times 100)$  en az 0.8 olmalıdır (Miles & Huberman, 1994: 64). Bu araştırmada araştırmacı ile diğer uzman arasındaki uzlaşma korelasyonu katsayısı ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu katsayı, araştırmamızda yapılan kodlamaların iç tutarlılığının sağlandığını göstermektedir.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

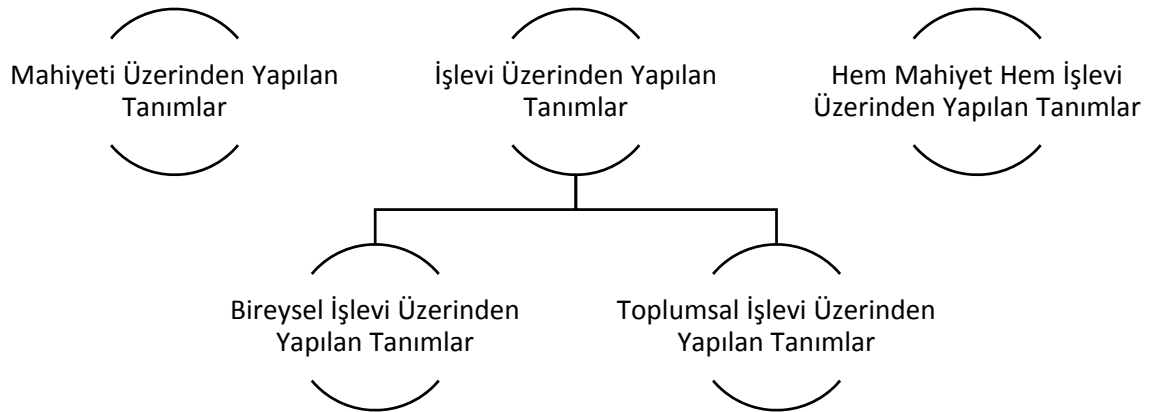
Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle, bulgular belirli kategori ve temalar altında tasnif edilmiştir. Öğretmenler, görüşlerini farklı cümlelerle ifade etmelerine rağmen birbirine benzer noktalara temas etmektedirler. Bu çerçevede her bir öğretmenin ifadelerine tek tek yer vermek yerine, kategori ve temayı en iyi temsil edebilecek öğretmen görüşleri aynen alıntılanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ortaya konulurken, kapalı kalan noktaları açıklayabilmek ve söz konusu görüşleri daha isabetli yorumlayabilmek için yeri geldikçe onların derslerinde yapılan gözlemlerden ve kullandıkları dokümanlardan elde edilen bulgulardan da yararlanılmıştır. Son olarak betimlenen veriler, literatür ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### 3.1. Öğretmenlerin ‘Değer’ Kavramına Yükladıkları Anlamlar

Sosyal bilimlerin muhtelif alanlarında çalışan araştırmacılar, değer kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar ortaya koymuşlardır. Bu tanımlar, terim olarak değer mahiyeti ve/veya işlevleri üzerinden yapılmıştır (Augemberg, 2007: 5; Aydın, 2003: 122; Aydın, 2011: 115; Güngör, 2000: 27; Halstead & Taylor, 2000: 169; Rokeach, 1973: 19; Theodorson, 1979: 455). Değer kavramının mahiyeti üzerinden yapılan tanımlar, değer özünün ne olduğuna ilişkin açıklama sunmaktadır. Değer kavramının mahiyeti üzerinden yapılan tanımlardan bir tanesi şu şekildedir: “Değerler, özgül durumları aşan ve göreceli bir kalıcılığa sahip olan temel inançlardır” (Parks & Guay, 2009: 676; Rohan, 2000: 270). Değer mahiyeti üzerinden yapılan tanımlarda, değerlerin, istikrarsız veya her an değişime açık inançlar olmadığı özellikle vurgulanmıştır. Değer mahiyetine ilişkin tanımlar, bu kavramın neliğini ortaya koyarken, işlevlerine ilişkin doğrudan açıklama ortaya koymamaktadır. Değer işlevleri üzerinden ele alanlar ise onu ya bireysel ya da toplumsal işlevi üzerinden tanımlamıştır. Toplumsal işlev merkeze alınarak yapılmış değer tanımlarından bir tanesi şu şekildedir: “Değer, grup için yararlı, grubun yapması gereken veya grup tarafından beğenilen şeydir” (Fichter, 2004: 142). Bazı değer tanımları

ise değerin bireysel işlevini merkeze alarak yapılmıştır. Değer kavramının bireysel işlevi üzerinden yapılan tanımlarından bir tanesi şu şekildedir: “Değer, bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendiren etkin bir güçtür” (Allport, 1961:543). Burada özellikle, bireylerin tutumlarını ve davranışlarını belirlemede değerin işlevsel önemine vurgu yapılmaktadır. Değer kavramıyla ilgili bazı tanımlarda ise, onun hem mahiyetine hem de işlevlerine değinilmektedir. Bu anlayışa göre yapılmış değer tanımlarından bir tanesi şu şekildedir: “Değerler, bireyin tutum ve davranışlarına rehberlik eden, tekil eylem ve durumları aşan inançlardır.” (Bilsky & Schwartz, 1994: 164). Araştırmamızda değer kavramının boyutlarını daha kapsamlı olarak ele aldığı için yukarıdaki tanım tercih edilecektir.

**Şekil 1. Değer Kavramının Terim Anlamıyla İlgili Tanımlar**



İlköğretim DKAB öğretim programında yer alan ‘eğitimsel yaklaşım’ başlığı altında, söz konusu program hazırlanırken kavramsal bir yaklaşım izlendiği, öğretmenlerin öğretime konu edilecek kavramları ve bu kavramların diğer kavramlarla ilişkisini bilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2010: 9). Değer öğretimi bağlamında ilköğretim DKAB öğretmenlerinin bilmesi gereken en temel kavramlardan biri, ‘değer’dir. Araştırmamızda, öğretmenlerin değer kavramından ne anladıklarını öğrenebilmek için onlara “*Değer kavramını nasıl tanımlarsınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar, belirli temalar altında analiz edilmiştir. Öğretmenler değer kavramını ya sadece kelime ya sadece terim ya da hem kelime hem de terim anlamı üzerinden tanımlamışlardır. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 2’ye bakılabilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar

|     | Kelime Anlamı         | Terim Anlamı             |                         |                  |
|-----|-----------------------|--------------------------|-------------------------|------------------|
|     | Değerin Kelime Anlamı | Değerin Toplumsal İşlevi | Değerin Bireysel İşlevi | Değerin Mahiyeti |
| Ö1  | -                     | X                        | -                       | -                |
| Ö2  | -                     | X                        | -                       | -                |
| Ö3  | X                     | -                        | -                       | -                |
| Ö4  | X                     | X                        | -                       | X                |
| Ö5  | -                     | X                        | -                       | -                |
| Ö6  | -                     | X                        | -                       | -                |
| Ö7  | -                     | X                        | -                       | -                |
| Ö8  | -                     | -                        | X                       | -                |
| Ö9  | -                     | -                        | -                       | X                |
| Ö10 | X                     | -                        | -                       | -                |
| Ö11 | X                     | -                        | X                       | -                |
| Ö12 | X                     | -                        | -                       | -                |
| Ö13 | -                     | -                        | X                       | -                |
| Ö14 | X                     | -                        | X                       | -                |
| Ö15 | X                     | -                        | -                       | -                |
| Ö16 | -                     | X                        | X                       | -                |
| Ö17 | X                     | -                        | -                       | -                |
| Ö18 | -                     | X                        | X                       | -                |
| Ö19 | X                     | -                        | X                       | X                |
| Ö20 | -                     | X                        | X                       | X                |
| Ö21 | -                     | X                        | -                       | X                |
| Ö22 | -                     | X                        | -                       | X                |
| Ö23 | X                     | -                        | X                       | -                |
| Ö24 | X                     | -                        | -                       | -                |
| %   | 45.8                  | 45.8                     | 37.5                    | 25               |

### 3.1.1. Değerin Kelime Anlamı

Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin tanımlamaları kategorisinde yer alan ilk tema, *değerin kelime anlamı*dır. 11 öğretmen (% 45.83), değer kavramının kelime anlamına işaret eden ifadelerle tanımlarında yer vermişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Değerli olan her şeydir.” (Ö15)*

*“Benim daha çok bu kelimenin kökü dikkatimi çekiyor. Bir şeye değmek, bir şeyi yapmaya değmek. Dürüst olmak buna değer gibi.” (Ö3)*

*“Kıymet, karşılık, eder aklıma geliyor.”(Ö14)*

*“Değer, bir şeye verilen üstünlük ve önemdir.”(Ö4)*

*“Önem verilen, ön planda olması gereken şey. Bir şeye verilen kıymettir.”(Ö10)*

*“Değer, kıymet biçilemeyen veya hiçbir şeyle değiştirilemeyen şeydir. Yani hiçbir maddi karşılığı olmayan, mesela babaannenizin yüzüğü çok değerlidir, milyarlar verilse onu vermezsiniz. Bu değerdir, maddi karşılığı olmayan ve mutlaka sizde olması gereken şeydir.” (Ö19)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 11 öğretmen (% 45.83), değer kavramını ‘kıymet, fayda, ölçü, önem’ gibi onun kelime anlamlarına işaret eden ifadelerle tanımlamışlardır.<sup>4</sup> Öğretmenlerin değeri kelime anlamında tanımlamaları çeşitli sözlüklerde geçen ifadelerle benzerlik taşımaktadır. Örneğin değer kavramı Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2012).

11 öğretmenden 6’sı da değeri tanımlarken sadece onun kelime anlamını ön plana çıkarmışlardır. Değeri sadece kelime anlamıyla tanımlayan 6 öğretmenle gerçekleştirilen mülakatta onlar, değer kavramını tanımlamakta zorlanmışlardır. Buradan söz konusu öğretmenlerin ilköğretim DKAB programında yer alan değer kavramının anlamına (MEB, 2010: 32) ilişkin temel düzeyde bazı bilgi eksiklerinin olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu durum, öğretmenlerin değer kavramının boyutlarını yeterince göremedikleri, dolayısıyla bu konudaki görüşlerinin de oldukça genel ve yüzeysel olduğu şeklinde de yorumlanabilir. 11 öğretmenden 5’i ise değer hem kelime anlamına hem de terim anlamına değinmiştir. Bu 5 öğretmenin değer sadece kelime anlamıyla yetinmeyip terim anlamına da işaret etmesi, değer kavramı üzerinde daha kapsamlı bilgi sahibi

<sup>4</sup> İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları tespit edebilmek amacıyla yapılan başka bir araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı, değer kavramını kelime anlamına başvurarak tanımlamışlardır (Balcı & Yelken, 2010: 83-84).

olduklarını göstermektedir ve diğer 6 öğretmene nazaran değer kavramını anlamada daha ileri noktada oldukları izlenimini vermektedir.

### 3.1.2. Değerin Toplumsal İşlevi

Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin tanımlamaları kategorisinde yer alan ikinci tema, *değerin toplumsal işlevi*dir. 11 öğretmen (%45.8) değeri toplumsal işlevine vurgu yapan ifadelerle tanımlamışlardır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Kişiler arası ilişkileri düzenleyen kurallar.”* (Ö20)

*“Toplumsal düzenini, suç oranlarının azaltılmasını, insanların toplumda bir arada yaşamasını sağlayan şey.”* (Ö2)

*“Topluma faydalı olabilecek bütün güzellikler.”* (Ö16)

*“Toplumsal çoğunluğunun üzerinde uzlaşmış olduğu davranış standartlarıdır.”* (Ö4)

*“Değer deyince aklıma dünyayı bir daire olarak düşünürsek bu dairenin farklı odalarında yaşayan insanların birbiriyle ilişkilerini düzenleyen yazısız kurallardır. Bu kurallar dünyanın neresine gidilirse gidilsin varlığını hissedebiliyoruz. Formatı değişse de genel çerçevesi tüm insanlığı kapsayabiliyor. Mesela yardımlaşma dünyanın her yerinde geçerli bir değer.”* (Ö21)

*“İyi toplum yetiştirmeye yönelik her şeydir.”* (Ö18)

*“Toplum içerisinde uyulması gereken kurallardır. Biz bir toplum içerisinde açığa çıkacaksa, insanlarca sevilip sayılacaksa birtakım ahlaki değerlerimizin davranışlarımıza yansması gerekir. Ben yalan söylersem, hırsızlık yaparsam hiç kimse beni sevmez. Dışlanan bir insan haline gelirim. Toplum içerisinde yer almak istiyorsam, ben buradayım demek istiyorsam, beni de kabul edin diyeceksem değerlere önem veren bir insan olarak yetişmek zorundayım.”* (Ö22)

*“Toplumsal yaşantımızın temeli olan, toplumsal yaşantımızı düzenleyen insanların birbirleri arasındaki iletişimin daha da ileriye gitmesini sağlayan ahlaki davranıştır.”* (Ö6)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 11 öğretmen (%45.8) değer kavramını, toplumsal bütünleşme, toplumun sürekliliğinin sağlanması gibi değer toplumsal işlevlerine dönük ifadelerle tanımlamışlardır.<sup>5</sup> Söz konusu öğretmenlerin değer kavramını toplumsal işlevi üzerinden tanımlamaları, bazı ahlak felsefecilerinin değeri bireysel bir tecrübeden ziyade toplumsal bir olgu olduğunu iddia etmeleriyle benzerlik taşımaktadır. Bu düşünürler, özellikle ahlaki değerleri toplumsal otoritede içkin olan ethos olarak ele alırlar. Örneğin onlar, ahlaki yolun, toplumun normlarıyla uyumlu olan davranışa işaret ettiğini ifade etmektedirler (Chazan, 1985: 2). Ayrıca söz konusu öğretmenlerin değeri tanımlarken, değer toplumsal işlevine vurgu yapmaları, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programında benimsenen değer tanımıyla benzerlik taşımaktadır. Nitekim DKAB öğretim programında *değer*, “toplumun bütününün kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen, aynı üyelerin ortak duygu, düşüncelerini yansıtan, genelleştirilmiş ilkeler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2010: 32). Bu tanımda değer kavramının hem işlevine hem de mahiyetine dair unsurlar vardır. Fakat 11 öğretmenden sadece 4’ü (%16.6) değer kavramının her iki boyutuna da tanımlamalarında yer vermesine karşın 7 öğretmen (%29.1) değeri sadece toplumsal işlev boyutuna değinmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim DKAB öğretim programında geçen değer tanımının bütün boyutlarından haberdar olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.1.3. Değerin Bireysel İşlevi

Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin tanımlamalar kategorisinde yer alan üçüncü tema, *değerin bireysel işlevi*dir. 9 öğretmen (% 37.5) değeri kavramını, bireysel işleve vurgu yapan ifadelerle tanımlamışlardır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“İnsanın bireysel hayatına, davranışlarına yön veren ön kabuller, içselleştirdiği bazı fikirlerdir.” (Ö11)*

*“Bireyin davranışlarını ve iç dünyasını yönlendiren kurallardır.” (Ö20)*

<sup>5</sup> Öğretmenlerin değeri tanımlarken onun toplumsal işlevine vurgu yapmalarına başka araştırmalarda da rastlanmıştır (Yelken & Balcı, 2010: 84; Yıldırım, 2009: 9).

*“Bireyin hayatına yön veren ölçüdür.” (Ö23)*

*“Değerleri, bireyin davranışlarını yönlendiren ve iten bir güç olduğunu düşünüyorum.” (Ö13)*

*“Öğrencide olması gereken güzel davranışlar aklıma geliyor.” (Ö14)*

*“Çocuğa veya kişiye faydalı olabilecek bütün güzel huylar ve iyi değerlerdir.” (Ö16)*

*“İyi insan yetiştirmeye yönelik her şeydir.” (Ö18)*

*“Değer, kişinin ahlaki anlamda, doğruluk, dürüstlük, cömertlik gibi güzel özellikleri kendinde bulundurması ve davranışlarına yansıtması olarak algılıyorum.” (Ö19)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 9 öğretmen (% 37.5) tanımlamalarında değerın bireyin tutum ve davranışlarını etkileyen ve yönlendiren boyutunu vurgulamaktadırlar. Söz konusu öğretmenlerin değer kavramını tanımlamaları, bireylerin tutum ve davranışlarını belirlemede değerin önemine vurgu yapan bazı araştırmacıların değer tanımlarıyla benzerlik taşımaktadır. Örneğin Allport, bireylerin tutumlarını ve eylemlerini yönlendirdiği için değerlerin bireyin yaşamında etkin bir güç olduğunu vurgulamıştır (Allport, 1961: 543). Bazı ahlak filozofları ise, değerin bireye özgü bir tecrübe olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre bu, her bireyin kendisinde gerçekleşen hususi tecrübedir (Chazan, 1985: 2). 9 öğretmenden 2'sinin değeri bireysel işlevi üzerinden tanımlarken, değerin mahiyetine ilişkin unsurları da tanımlamalarında ifade etmeleri, bu öğretmenlerin kafalarında değer kavramının mahiyetine ilişkin de fikirler olduğu ve diğer 7 öğretmene nazaran değer kavramını daha etraflıca ele aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer 15 öğretmenin (%62.5) ise değer kavramının bireysel işlev boyutuna değinmemeleri, değerin bireyin tutumlarını ve eylemlerini yönlendirici boyutunu bilmedikleri veya farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Eğer öğretmenler, değerin bireysel işlev boyutundan haberdar olmazlarsa, değer konusunda öğrencilerde gerçekleştirmek istediği tutum ve davranış değişikliğini nitelikli bir şekilde kılavuzlayamayabilirler.

### 3.1.4. Değerin Mahiyeti

Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin tanımlamalar kategorisinde yer alan dördüncü tema, *değerin mahiyetidir*. 6 öğretmen (% 25) değer kavramını tanımlarken, onun

mahiyetine dönük ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bireyin hayatı boyunca yapması gereken, kendisinde barındırması gereken olumlu özelliklerdir.” (Ö19)*

*“Değerler insanlar arası ilişkileri düzenleyen yazısız kurallar bütünüdür.” (Ö21)*

*“Değerler, toplumun çoğunluğunun üzerinde uzlaşmış olduğu davranış standartlarıdır.” (Ö4)*

*“Gerek kişilerin, gerek toplumun ve gerek dinin üzerinde önemle durduğu ilkelerdir.” (Ö9)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 6 öğretmen (% 25), değer kavramını tanımlarken salt olarak değerın mahiyetine değinmemişlerdir. Öğretmenler değer kavramını tanımlarken ‘özellik, kural, ilke ve standart’ şeklinde onun mahiyetine dönük ifadeleri kullanmışlardır. Fakat onlar, bu ifadeleri niteleme ihtiyacı duymaktadırlar, bu niteleme işlemini de değerin bireysel ve toplumsal işlevinden hareketle yapmaktadırlar. Değerin mahiyeti anlaşılmadan, ne işe yarayacağını anlamak zordur. Değerin mahiyeti anlaşıldıkça, işlevlerini anlamak da kolaylaşacaktır. Bir başka deyişle değerin mahiyetini bilmemek, değerin işlevlerinin gerçekten ne olacağını kavramayı ve değeri öğretebilmeyi zorlaştırabilir.

Sonuç olarak 6 öğretmen değeri sadece kelime anlamı, 5 öğretmen sadece toplumsal işlevi, 2 öğretmen ise sadece bireysel işlevi üzerinde tanımlayabilmiştir. Buradan toplamda 13 öğretmenin (%54.1) değeri kavramının sadece bir boyutundan haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değeri kavramına dar manada baktıkları ve bu kavramın farklı boyutlarını göremedikleri şeklinde yorumlanabilir. 24 öğretmenden sadece 6’sının (%25) değeri kavramının işlev boyutuyla birlikte değerin mahiyetine ilişkin unsurları da tanımlamalarında ifade etmesi, onların değeri kavramının kapsamını bilme konusunda diğerlerine nazaran daha ileri düzeyde olduklarını göstermektedir.

### 3.2. Öğretmenlerin İlköğretim DKAB Dersi ile Değer Öğretiminin İlişisine Dair Görüşleri

Tarihi süreç içerisinde ahlaki değerlerin kaynağı konusunda farklı temellendirmeler yapılmıştır. Ahlaki değerler din-dışı ya da dini temele dayandırılmıştır. Ahlakın din dışı temeli, farklı filozoflar tarafından akıl, sezgi ve duygu olarak kabul edilmiştir. Din ile temellendirilen ahlak teorileri ise, belirli bir dine göre ahlaki temellendirmektedirler. Dinler, neyin iyi neyin kötü olduğunu ortaya koyan ahlaki değerlere sahiptir. Bundan dolayı özellikle ilahi dinler açısından din ve ahlak ayrılığını kabul etmek mümkün değildir. Bu görüşü savunanlara göre hakiki manada dindar olmakla, hakiki manada ahlaklı olmak aynıdır (Ahabwe, 2011: 20; Ashraf, 1994: 148; Aydın, 1981: 246; Aydın, 1987: 239; Chazan, 1980: 300-301; Güngör, 1995: 19; Halstead, 2007: 286; Hare, 1992: 43; Kılıç, 1992: 14, 85; Mehmedoğlu, 2006: 138).

Din ile ahlak arasındaki ilişki konusunda üç farklı görüş vardır. Birinci görüşe göre ahlaki değerlerin yegâne kaynağı, Tanrı'nın iradesidir (teolojik ahlak). Buna göre din, ahlaki değerlerin belirlenmesinde ve tanımlanmasında temel unsurdur. İkinci görüşte ise dini ahlaka yöneltilen itirazlar sonucunda dinle ahlak arasındaki ilişki reddedilmektedir. Hatta bazı ateistler, dinin ahlak için zararlı olduğunu savunmuşlardır. Onlara göre ahlakın devamlı değişen bir alan olmasından dolayı onu değişmezliğine inanılan bir otoriteye bağlamak yani dini ahlakı savunmak kabul edilemezdir. Üçüncü görüş ise dini ve ahlaki olduğu gibi kabul ederek, her ikisini birbirinden bağımsız olarak ele almaktadır fakat her iki alanın birbirini desteklemesi ve teşvik etmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre din, ahlaki değerleri tayin edici unsur değildir. Burada din, sadece ahlaki değerleri teşvik edici bir özelliğe sahiptir (Aydın, 1987: 76, 238-257; Kılıç, 2006: 241-244).

Din ile ahlak arasındaki ilişki konusundaki farklı görüşler din öğretimi ile değer öğretimi arasındaki ilişki hususundaki tartışmaları da etkilemiştir. Bu hususta öne çıkan ilk görüşe göre değer öğretimi, din öğretiminden ayrı olarak ele alınmalıdır. Zira seküler ahlakın inşa edilmesiyle birlikte ahlakın tüm dinlerden bağımsız bir alan olması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa göre ortaya çıkan seküler değer öğretimi yaklaşımları ise değer öğretiminin din öğretiminden bağımsız bir alan olması gerektiği varsayımı üzerine bina edilmiştir. Batılı din eğitimi bilimcisi Moran, din öğretiminin

haricinde değer öğretimi diye ayrı bir alanın yükselişinin seküler felsefi anlayışların dine karşı duydukları güvensizlikten kaynaklandığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, aydınlanma düşüncesinin ürünü olan sekülerizmin etkisi altında çocuğun değer öğretimini dini referanslardan bağımsız yürütmeyi, sağlam ve güvenilir bir yol olarak görmüştür. Yani bir anlamda değer öğretimi alanından Tanrı dışlanmıştır. (Ahabwe, 2011: 28-30; Altıntaş, 2012: 33; Cevizci, 2011: 285-287; Downey & Kelly, 1978: 2-8; Hill, 2008: 2; Munsey, 1980: 329; Wilson, 1973: 34). İkinci görüş ise değer öğretimini, din öğretiminin içerisine yerleştiren görüştür. Moran, değer öğretiminin dinden bağımsız olamayacağını ifade etmektedir. Ona göre, değer öğretimi ile din öğretimi birbirinden ayrılmaz iki alandır. Dinî öğelerden ve dinin yaptırım gücünden yoksun bir değer öğretiminin, bireylerin karakteri üzerinde kalıcı izler bırakacağını ve davranışlarında belirleyici olacağını söylemek zordur. Bundan dolayı değer öğretimi, dinî bir temelle verildiği takdirde daha yararlı olabilir (Ahabwe, 2011: vii; Halstead & Taylor, 2000: 174; Moran, 1989: 167-170, 189).

Türkiye’de temel eğitim düzeyinde yapılan değer öğretimi, çoğunlukla DKAB dersinde yapılmaktadır. Ülkemizde en geniş kitlelere ulaşan ve örgün bir din öğretimi faaliyeti olan ilköğretim DKAB dersinin öğretim programında 2005 ve 2006<sup>6</sup> yılında yapılan değişiklikler ile birlikte tarihi süreç içerisinde her zaman var olagelen din öğretimi - değer öğretimi ilişkisi programda daha da görünür hale gelmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında, insanın ahlaki değerlerini muhafaza edip geliştirmesinde dinin oynadığı rol ortaya konmuştur. Din öğretimi - değer öğretimi arasındaki ilişki ilköğretim DKAB programında şöyle açıklanmıştır: “Din, insanın varoluş mücadelesinde gerekli bir güç ve araçtır. İnsanın, nasıl kendisini kardan ve yağmurdan koruyabilmek için bir çatıya ihtiyacı varsa insani değerlerin erozyonuna ve ahlaki yozlaşmaya engel olabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine de ihtiyacı ve hakkı vardır.” (MEB, 2010: 6). Aynı programda değer öğretiminde dinin oynadığı role başka bir açıdan vurgu yapan diğer bir görüş şu

<sup>6</sup> İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları birtakım değişiklikler ile son olarak 30.12.2010 tarih ve 328 ile 329 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararlarıyla 2011 - 2012 ders yılında uygulanmak üzere yayınlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın yürütülmesi esnasında Ortaöğretim için 2005, İlköğretim için ise 2006 yıllarında yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretim Programları yürürlükteydi bu nedenle de bu programlar referans alınmıştır. Bununla birlikte 30.12.2010 tarihinde yayınlanan her iki öğretim programındaki değerler ve eğitimi ile ilgili hususların 2005 ve 2006 öğretim programlarında da aynen yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla buradaki değerler ve eğitimi ile ilgili program bazlı değerlendirmelerin 2011- 2012 ders yılından itibaren uygulanacak olan programlar için de geçerli olduğu düşünülebilir.

şekildedir: “İyinin ne olduğunu bilen insanın da her zaman iyiyi yapmadığı görülmektedir. İşte burada inancın bireyleri teşvik edici yönünden faydalanılabilir.” (MEB, 2010: 4). İlköğretim DKAB programından alınan yukarıdaki her iki görüş birbiriyle aynı değildir. Birinci görüşte ahlaki değerlerin yegâne kaynağının din olduğuna vurgu yapılırken ahlak, dinin içinde yer alan bir unsur olarak ele alınmaktadır. İkinci görüşte ise din ve ahlakın birbirinden bağımsız alan olduğu kabul edilerek dinin ahlak alanını teşvik edici rolüne vurgu yapılırken din, ahlaka dışarıdan destek veren bir unsur olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla buradan ilköğretim DKAB programında din ile ahlak ilişkisi konusunda tutarlı bir yaklaşım ortaya konulamadığı söylenebilir. Bu durum, öğretim programına göre uygulamalarda bulunması gereken öğretmenlerde kafa karışıklığına yol açabilir ve ilköğretim DKAB dersi öğretim programında yer alan değer öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşılmasını zorlaştırabilir.

Araştırmamızda, öğretmenlerin ilköğretim DKAB dersinde yer alan değer öğretiminin önemiyle ilgili görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, “Size göre ilköğretim DKAB dersinde değer öğretimi niçin önemlidir?” ve “Değer öğretimi ile DKAB dersi arasındaki ilişkiyi nasıl yorumluyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bu kategoriyle ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Din dediğimiz şey insan hayatının her alanına müdahil olduğu için bu ders de adı üstünde ahlak bilgisi olunca yani değerler ahlakın içine giriyor. Zaten, ahlaki değerler dinimizin asıl emirleridir. Bundan dolayı bu dersin içerisinde değerlerin öğretimi olması gerekir ve önemlidir.” (Ö10)*

*“Değerlerimizi şekillendiren unsurların başında din geliyor. O anlamda din ve değeri bir bütün olarak görebiliyoruz. Bundan dolayı bu derste değerlerin öğretimi önemlidir.” (Ö13)*

*“Din ile değerler birbirinden ayrılmaz parçalardır. Din ahlakı içerdigi için önemlidir. Kuran’ın yetiştirmek istediği nesil ahlaklı bir nesildir. Toplumda ahlaklı bir millet yetiştirmek dinimizin hedefidir. Böyle bir ahlak anlayışımız olduğu için değerler eğitimi dinden ayrı düşünemeyiz. Allah, peygamber sevgisiyle ilişkili olan bir eğitimidir bu. Bunlardan uzak bir değer öğretimi olamaz. Allah’a bağlanmazsan değeri, o değer Batılının değerine gider. Dine bağlanmayan değer öğretiminde öğrencilerde yapmacık bir değer anlayışı olur. O zaman yalancı, sahtekâr, iki yüzlü*

*olur insan. Dini ve ahlaki değerlere inanan insanlar diğerlerine göre daha samimi gönülden gelerek değerlerine sahip çıkarlar. ” (Ö15)*

*“Din güzel ahlaktır, hadisini baz alırsak insanlar dinini bildiği ölçüde ahlak kazanabilirler. Mesela bir kişinin doğasında kıskançlık vb. gibi engel olamadığı huylar olabilir. Ama dinimizce kötü kabul edildiğini öğrendiğinde bu huyunu dizginleyecektir. Öğrenci Allah’tan korkmadığı zaman ahlaklı olamaz. Her din kültürü öğretmeni çocuğun sadece inanıp ibadetlerini yerine getirmesini sağlayan değil ahlaki boyutu olan ve temel değerleri kazanmış öğrenci yetiştirmesi gerektiğinden bu ders önemlidir.” (Ö18)*

*“Din ve ahlaki değerler doğrudan ilişkilidir zaten. Değerler eğitimi ve din dersi bir bütündür. Bu derste bu bütünün bir parçasıdır.” (Ö19)*

*“Din özünde ahlaktır dolayısıyla değerlerdir. Dersimizin amacı öğrencilere dinimizin temel değerlerini kazandırmaktır. Çünkü değerlerine bağlı güzel ahlaklı insan kaliteli insandır. Zaten dinimizin de amacı bu.” (Ö20)*

*“Din, değerlerin oluşumunda en önemli unsurlardan birisidir. Aynı zamanda bireyin davranışlarına yön veren en temel değerdir. Bu sebeple DKAB dersi ile değerler eğitiminin ilişkisine baktığımızda, değerleri anlamlandırma açısından bu dersin vazgeçilmez bir yeri olduğunu gösterir.” (Ö3)*

*“Ahlakla din iç içedir, bunları ayıramazsınız ki. Ahlaki erdemler ve değerler, DKAB dersinin bel kemiğini oluşturur. Değerler eğitimi, DKAB dersinden ayrı düşünülemez.” (Ö7)*

*“Şimdi eğer siz zaten dinin eğitimini yapacaksanız, onun içindeki değerleri dışarı atamazsınız. Bu ayrı, bunlar ayrı diyemezsiniz. Din eğitiminde olmazsa olmaz şey, o mevcut değerlerin aktarılmasıdır zaten. Değersiz din dersi ruhsuz insan gibidir. Değerlerin eğitiminde de din kültürü ve ahlak bilgisi dersi olarak ahlak kısmından yola çıkarak bunun içinde değerler eğitimi olmazsa olmaz unsurdur. Başka hiçbir ders bu ihtiyacı tam manasıyla karşılayacak muhtevaya ve birikime sahip değildir.” (Ö21)*

*“Değerlerle din bir bütündür. Din çünkü insanlığa değerler sunuyor, birçok değerler getiriyor. Bu ders içerisinde yapılması daha mantıklı. Bizim halkımız kendini dindar ve inançlı insan olarak tanımlıyorsa bu değer öğretiminin inançla*

paralel yürütülmesi kadar doğal bir şey olamaz. Değer eğitimsiz bir din eğitimi olmaz.” (Ö11)

“Değerler eğitiminde var olan sabır, cesaret, sözünde durma gibi değerler dinimizin en temel esaslarını teşkil ediyor. Biz o değerlere bir kutsiyet kazandırmak zorundayız öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için. Yoksa ruhlar ve karakterler üzerinde etkili olamıyoruz. Bunu sağlayacak yegâne ders de bana göre din dersidir.” (Ö12)

“Dinde yalan söylememek, içki içmemek, hırsızlık yapmamak, doğru olmak gibi ahlaki değerlerden sık sık söz edilmektedir. Sadece Müslümanlarda değil diğer birçok dinde bunu tavsiye etmektedir. Müslümanların ve diğer dinlerin bu tür değerlerini ancak dini bir içeriğe sahip olan bir derste verilebilir. Bu da bize değerler eğitimin DKAB dersi içerisinde neden yer aldığını göstermektedir.” (Ö6)

“Bizim öğrettiğimiz değerler, dinin emri olan değerlerdir. Zaten ahlak bilgisi kısmı değerler eğitimi dediğimiz şeydir. Değer eğitimi denilince ahlak eğitimi aklıma geliyor. Ahlak eğitimi de bir Müslümanda olması veya olmaması gereken davranışlar için yapılan etkinliktir. Aslında değerler eğitimi bütün derslerde öğretilmesi gerekir ama diğer dersler farklı kulvarlarda, alanlarda uğraştığı için bu değerler eğitime fazla eğilmiyorlar. Mecburen değerler eğitimi de bize kalıyor, bu yüzden önemlidir.” (Ö14)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere öğretmenlerin tamamı (%100) DKAB dersinin bir din dersi olduğunu ve DKAB dersinde değer öğretime yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler; çünkü onlara göre ahlak, dinin içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla onlar değer öğretiminin, din öğretiminin dışında olamayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin din-ahlak ilişkisi konusundaki görüşleri, ahlakın yegâne kaynağını dine bağlayan görüşlerle benzerlik taşımaktadır. Bir anlamda öğretmenler, ahlakın dinden ortaya çıktığını öne sürerek teolojik ahlakı savunmaktadırlar. Zira İslam dini açısından da, ahlaki esasları, dinin inanç, ibadet ve muamelat gibi esaslarından ayırmak mümkün değildir (Uludağ, 2008: 329-330). Ayrıca araştırmamızdaki öğretmenlerin görüşlerinin DKAB programındaki şu hedeflerle de tutarlı olduğu söylenebilir: “Sevgi, dostluk ve kardeşlik ünitesinde İslam dininin bu değerlerle ilişkisi kurulacaktır.” (MEB, 2010: 40); “Bireyin güzel ahlak sahibi olmasında dinin rolünü fark eder. İslam’ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda duyarlı olur.” (MEB, 2010: 17); “Programın hazırlanmasında İslam dininin ve bundan

kaynaklanan ahlak anlayışının tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmesi hedef alınmıştır.”(MEB, 2010: 10).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mülakatta din-ahlak ilişkisine değinirken kullandıkları din kavramı, büyük ölçüde ‘genel din’ kavramıdır. Ö6 ve Ö14’ün ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler ise ‘genel din’ tabirini kullanırken İslam’ı da özellikle zikretmektedirler. Buradan öğretmenlerin, sadece İslam’ın değil diğer ilahi dinlerin de ahlaki değerleri bünyesinde barındırdığını ima ettikleri söylenebilir.

Ö12, Ö15, Ö18’in mülakattaki ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, ahlakı dinin içinde görmekle birlikte bunu açıklarken dinin ahlakı motive edici gücüne de özellikle işaret etmektedirler. Öğretmenlerin söz konusu görüşleri, din-ahlak ilişkisi konusunda dinin ahlakı motive edici unsur olduğunu savunan yaklaşımın görüşlerine zahirde benzemekle birlikte onlardan özde ayrılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımı savunanlar, ahlak ve dinin bağımsız alanlar olduğunu ve dinin ahlak alanı için sadece motive edici bir unsur olduğunu söylemektedirler (Aydın, 1987: 246-248; Kılıç, 2006: 243-244); fakat araştırmamızda söz konusu öğretmenler, dinin ahlakı teşvik edici yönünü ifade ederlerken bile ahlakı dinin dışında telakki etmemektedirler.

Ö15’in mülakattaki ifadesinde de görüleceği üzere söz konusu öğretmen, ahlaki değerlerin yegâne kaynağının din olduğunu savunmakla birlikte din olmadan ahlakın olamayacağını düşünmektedir. Söz konusu öğretmenin herhangi bir dine inanmayan insanların ahlaklı olamayacaklarını ima etmesi problemlidir. Zira gündelik hayatta herhangi bir dine inanmayan insanların da bir takım ahlaki değerlere uygun tutum ve davranış içerisinde oldukları bilinen bir gerçektir. Nitekim Aydın’da bu durumu teyit ederek şunları söylemektedir: İyi ve kötüyle ilgili tüm bilgilerimizin Tanrı’nın varlığına bağlamak yanlıştır; çünkü aynı inanan insanlar gibi Tanrıya inanmayan insanlar da yalan söylemek, hırsızlık yapmak, rüşvet almak, vb. kötü olduğuna inanabilir. Fakat bu insanlar için tapılacak ölçüde saygı ve tazimle bağlanılan kutsal bir otorite yoktur (Aydın, 1987: 249-250). Söz konusu öğretmenin bu dışlayıcı tutumu, ilköğretim DKAB programının insana, düşünceye, hürriyete ve ahlaki olana saygıyı temel alan anlayışıyla da çelişmektedir (MEB, 2010: 3-5).

Ö14 ve Ö21’in mülakattaki ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, değer öğretilmesine diğer derslerde de yer verildiğini söylemekle birlikte değer öğretiminin asıl

olarak DKAB dersi içerisinde ele alınması gerektiğini düşünmektedirler. Bu öğretmenlere göre ahlaki değerlerin yegâne kaynağı din olduğu için değer öğretimi de öncelikle DKAB dersinde verilmesi gerekir. Değer öğretiminde önemli olan ahlaki değerlere sahip insan yetiştirmekse, ahlaki değerlerin yegâne kaynağı olan dinden yararlanmak gerekir. Bu öğretmenlere hak vermemek mümkün değildir; zira ilköğretim DKAB dersi içine yerleştirilmiş değer öğretiminin, iyi-kötü hakkındaki bilginin günah-sevapla pekişmesini sağlayarak öğrencileri ahlaki değerlere uygun bir eyleme geçmeye sevk etmede önemli bir rol oynayacağı bilinen bir gerçektir (Akıncı, 2005: 171; Akyürek, 2004a: 24; Aydın, 1981: 251; Aydın, 2011: 118; Nâmî, 1995: 28; Selçuk, 2000: 18; Toulmin, 1953: 219). Kaymakcan ve Meydan tarafından yapılan araştırmada “Öğrencisinin karakterini olumlu değerler üzerine kurmasını sağlamak en çok DKAB öğretmenin görevidir” ifadesine DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu katıldıklarını belirtmişlerdir (Kaymakcan & Meydan, 2011). Hem bu araştırmada hem de bizim araştırmamızda yer alan DKAB öğretmenleri, değer öğretimi konusunda en fazla kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Hem Kaymakcan ve Meydan’ın yaptığı araştırmadan hem de bizim araştırmamızdan elde edilen bulgular göstermektedir ki değer öğretimi ne tek bir dersin ne de tek bir öğretmenin gerçekleştirdiği faaliyet olmalıdır; aksine diğer derslerin de katkıda bulunmasıyla gerçekleştirilmelidir. Çünkü öğrencinin muhatap olduğu diğer dersler de onun çeşitli değerleri kazanmasına ve ahlaki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2003 yılından itibaren başlattığı program yenileme çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin çeşitli değerleri kazanmalarını ve ahlaki gelişimlerini sağlamak için yeni ilköğretim programlarında değer öğretime yer verilmiştir. Bu doğrultuda sadece DKAB dersinde değil ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde de çeşitli değerlere yer verilmektedir ve bu değerlerin nasıl öğretilmesiyle ilgili önerilerde bulunmaktadır (MEB, 2004, 2010). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı da (MEB, 2006a) ‘tutum ve değer kazanımları’ adı altında çeşitli değerlere yer vermektedir. Benzer biçimde İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar) değerleri kazanım olarak benimseyerek değerleri programla bütünleştirmiştir (MEB, 2006b).

Sonuç olarak araştırmamızda yer alan öğretmenler, ahlaki değerlerin dinin içerisinde yer aldığını, dolayısıyla din öğretimi ile değer öğretiminin de birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğunu ve dini inancın ahlaki teşvik edici gücü olduğunu düşünmektedirler.

### 3.3. Öğretmenlerin Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Değer öğretiminde birçok amaçtan söz edilmekle birlikte bu çalışmada bireysel ve toplumsal olmak üzere temelde iki amaç esas alınarak değerlendirme yapılacaktır. Nitekim araştırmamızın birinci kategorisinde de değer kavramının bireysel ve toplumsal olmak üzere iki işlevinden söz edilmişti; buradan hareketle değer öğretiminde de bireysel ve toplumsal amaç esas alınmıştır. Değer öğretiminin bireysel amacı, ahlaki değerleri öğrenciye hazır olarak sunmak değil, öğrencilerin ahlaki değerleri tanımlarını, öğretime söz konusu edilecek ahlaki değerleri anlamalarını ve kendi değerleri haline getirmelerini kılavuzlamaktır. Değer öğretiminin toplumsal amacı ise, sağlıklı bir toplum yapısı oluşturulmasına, bireylerarası olumlu ilişkilerin geliştirilmesine ve toplumun bütün üyelerinin birlikte huzur ve mutluluk içinde yaşamalarına katkı sağlamaktır (Akyürek, 2004a: 187; Aydın, 2012: 16; Ekşi & Katılmış, 2011; Halstead & Pike, 2006; Halstead & Taylor, 2000: Schuitema, Dam, & Veugelers, 2008: 71). Değer öğretiminin amacının bireysel veya toplumsal işlevi üzerinden belirlenmesi, doğrudan değer öğretimiyle ilgili uygulamaları da ilgilendirmektedir. Değer öğretiminin toplumsal amacı temel olarak ele alınırsa, değer öğretiminin de toplum için önemli ahlaki değerlerin öğrenilmesini kılavuzlama sorumluluğu vardır. Şayet değer öğretimi bireysel düşünme ve seçim işi olarak ele alınırsa değer öğretiminin amacı da bireysel düşünme ve seçim için olmazsa olmaz bilgi ve becerilerin bireylere kazandırılarak bireyin kendine özgü ahlaki tecrübesini oluşturmaya yardımcı olmaktır (Chazan, 1985: 2). İlköğretim DKAB öğretim programında da değer öğretiminin bireysel ve toplumsal amaçlarına yer verilmektedir. Değer öğretiminin bireysel amaçları programda şöyle ifade edilmektedir: “Öğrencilerin Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları arasında ifadesini bulan milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri ve bunları davranış haline getirmelerini sağlamak” (MEB, 2010: 10), “Öğrencilerin ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını; öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirmelerini sağlamak” (MEB, 2010: 11) ve “Öğrencilere dürüst ve güvenilir bir insan olmayı öğretmek.” (MEB, 2010: 17). Değer öğretiminin toplumsal amaçları ise programda şu şekilde ortaya konulmaktadır: “Toplumda bir arada yaşama bilincine ulaşılmasına katkı sağlamak” (MEB, 2010: 2), “Toplumda zor durumda olanlara, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı duyarlı olunmasını sağlamak” (MEB, 2010: 17), “Toplumsal olarak yaşanan dini ve ahlaki davranışları tanıtmak” (MEB, 2010: 13), “Dinî ve millî bayramların, toplumu birleştiren

temel değerlerden olduğunu kavratmak” (MEB, 2010: 13), “Toplumsal barış için milli, ahlaki ve dini değerlerin önemini, barış içinde yaşamayı öğretmek” (MEB, 2010: 17). Hem bireysel hem de toplumsal amaç değer öğretiminde olması gereken amaçlardır; fakat burada öncelikli ve önemli olan bireysel amaçtır. Çünkü değerleri sorgulayıp anlamlandırarak ve onlardan öncelikle yararlanacak olan bireyin bizzat kendisidir (Aydın, 2012a: 30). Toplumsal amaçta ifade edilenler, ahlaki değerlerini kendi iç dünyasında inşa edebilen bireylerin bilinçli eylemleri sonucunda kolaylıkla gerçekleşebilir. İlköğretim DKAB programı geliştirilirken de birey bilincinin geliştirilerek toplumsallaşmaya ve toplumsal duyarlılığa ulaşılması hususu dikkate alınmıştır (MEB, 2010: 12).

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretiminin amaçları konusundaki görüşlerini öğrenebilmek amacıyla kendilerine, *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmalarınızda neleri amaçladınız?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin mülakatlardaki değer öğretiminin amaçlarına ilişkin ifadeleri bireysel ve toplumsal amaç olarak iki ayrı tema altında analiz edilmiştir. Her ne kadar araştırmamızdaki bazı öğretmenler ‘dini amaç’ olarak ifade edilebilecek görüşler dile getirirler de aslında onlar bireye veya topluma dönük amaçtan bahsetmektedirler. Bu durum, özellikle araştırmamızın *‘İlköğretim DKAB dersi ile Değer Öğretiminin İlişkisine Dair Öğretmenlerin Görüşleri’* adlı kategorisinde ortaya çıkan verilerle birlikte düşünüldüğü zaman daha net anlaşılacaktır. Söz konusu kategoride öğretmenler ahlaki dinin içerisinde gördüklerini ve değer öğretiminin de din öğretiminin altında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdi.<sup>7</sup> Buradan öğretmenlerin, ‘iyi insan’ ve ‘iyi toplum’ derken kastettiklerinin daha çok kaynağını dinden alan ahlaki değerlere sahip birey (Müslüman dindar) ve toplum (Müslüman toplum) olduğu öne sürülebilir. Yani öğretmenlerin, değer öğretiminde seküler bir varsayımla bireysel veya toplumsal amaca değinmekten ziyade dini bir varsayımla bireysel veya toplumsal amaca vurgu yaptıkları söylenebilir. Nitekim vahye dayalı dinlerin ana gayesi de, ahlaki bir birey ve toplum vücuda getirmektir. Hz. Muhammed’in “ben ahlaki güzellikleri tamamlamak için gönderildim” sözü, bu gayeyi açık bir şekilde dile getirmektedir (Aydın, 1987: 239). Bundan dolayı, bu kategori altında ‘dini amaç’ şeklinde ayrı bir tema oluşturulmamıştır. Bu kategoride değer öğretiminin amaçlarını bireysel ve toplumsal amaç olarak iki ayrı tema altında analiz etmiş olmamıza

<sup>7</sup> Bkz. s. 42-48

rağmen, aslında değer öğretiminin her iki amacı da birbiriyle ilişkilidir. Örneğin öğrencilerin ahlaki gelişimini artırmayı amaçlayan bir değer öğretiminde, toplumun da kaliteli olmasına katkı sağlanmış olunacaktır. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 3'e bakılabilir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri**

|     | Toplumsal Amaç | Bireysel Amaç |
|-----|----------------|---------------|
| Ö1  | X              | X             |
| Ö2  | X              | X             |
| Ö3  | X              | X             |
| Ö4  | X              | X             |
| Ö5  | X              | -             |
| Ö6  | X              | -             |
| Ö7  | X              | X             |
| Ö8  | X              | -             |
| Ö9  | X              | -             |
| Ö10 | X              | X             |
| Ö11 | -              | X             |
| Ö12 | -              | X             |
| Ö13 | -              | X             |
| Ö14 | -              | X             |
| Ö15 | X              | -             |
| Ö16 | X              | -             |
| Ö17 | X              | X             |
| Ö18 | X              | X             |
| Ö19 | X              | -             |
| Ö20 | -              | X             |
| Ö21 | X              | -             |
| Ö22 | X              | X             |
| Ö23 | -              | X             |
| Ö24 | X              | -             |
| %   | 75             | 62.5          |

### 3.3.1. Toplumsal Amaç

Değer öğretiminin amaçları kategorisinde yer alan birinci tema, *toplumsal amaçtır*. 18 öğretmen (%75), değer öğretiminin toplumsal amacına değinmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Toplumsal huzuru, bütünleşmeyi ve düzeni sağlamak için yapıyorum.” (Ö6)*

*“Sonuçta siz topluma yetiştiriyorsunuz bu çocukları. Topluma mal olacak bir birey yetiştiriyoruz.” (Ö7)*

*“Yanlış bir zihniyetle yetişen çocuk gittiği her yeri kirletecektir, toplumun başına bela olacaktır. Değerler kazandırılmış bir şekilde sosyal hayata girdiği zaman her şey güzelleşecektir.” (Ö17)*

*“Bu değerlerin kazandırılması tamamen çocuğun topluma kazandırılması demektir. O değerlerin kazandırılması gerekiyor ki düzgün öğretmenler yetişsin, iyi doktorlar yetişsin. Toplumun düzgün olabilmesi için belirli değerleri kavraması gerekiyor.” (Ö19)*

*“Toplumun düzenini, suç oranların azaltılmasını, insanların toplumda bir arada mutlu yaşamasını sağlamaktır.” (Ö2)*

*“Eğitim de insanı topluma uyumlu hale getirmeyi hedefler. Öyleyse toplumun bir parçası olan değerlerin insanlara aktarılması bireyin toplumsallaşması için önem arz eder.” (Ö21)*

*“Toplum içindeki bölünmüşlüğü veya bölünmeye sebebiyet verecek etkenlerin etkisiz kalmasını sağlamak için yapıyorum.” (Ö3)*

*“Okul, bir sosyal yaşam alanıdır. Farklı gruplardan insanlar geliyor. Kürdü, Türkü, Alevi, Çerkez'i... Ve çocuklara belli ahlaki değerler kazandırmamız gerekiyor. Birbirlerine olan davranışlarının olumlu yönde seyredebilmesi için.” (Ö4)*

*“Mutlu ve huzurlu bir toplumun oluşmasına katkı sağladığı, iyi ve güvenilir toplumda yaşamaları için yapıyorum.” (Ö9)*

*“Toplumda ahlaklı millet yetiştirmek dinimizin hedefidir. Öğrencilerin toplumun huzur ve mutluluğunu temin etmelerini sağlamak amacımdır.” (Ö15)*

*“Doğruluk, dürüstlük, vatanseverlik, cömertlik, vb. değerlerin öğretiminde amacım birlik ve beraberliği sağlarken toplum içindeki bölünmüşlüğü veya bölünmeye sebebiyet verecek etkenlerin etkisiz kalmasını sağlamaktır.” (Ö3)*

*“Toplumdaki huzuru sağlamak, insani ilişkilerin iyi düzeyde olmasını hedefliyorum değerler eğitimiyle.” (Ö5)*

Yukarıda yer alan Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere öğretmenlerin bir kısmının, ağırlıklı olarak “toplumsal bütünleşme, barış, huzur, dayanışma, uyum ve bireyler arası ilişkilerin güçlendirilmesi” gibi amaçlar üzerinde durdukları görülmektedir.<sup>8</sup> Toplamlar, varlıklarını sürdürebilmek, kendilerini toplumsal çözümlenden korumak ve bütün üyelerinin birlikte barış içinde yaşamlarını sağlamak için ortak değerlere ihtiyaç duymaktadırlar (Akıncı, 2005; Lickona, 1991: 20-21). Çünkü toplumda neyin iyi, neyin kötü olduğu hakkında ortak bir kanaat oluşmadığı zaman insanlar arasında düzen, işbirliği ve huzur olmayacaktır (Güngör, 1995: 18-19). Mesela bütün dünyada olduğu gibi, ülkemizde de görülen etnik ve düşünce farklılığından kaynaklanan kutuplaşmalar, terör, uyuşturucu, rüşvet, soygun, yolsuzluk, alkol ve madde bağımlılığı gibi ahlaki sorunlar yüzünden toplum içerisindeki barış ve huzur zedelenebilmektedir (Aydın, 2011: 117). Zira toplumda doğruluk, dürüstlük, kardeşlik, sevgi, hoşgörü ve saygı gibi ahlaki değerlerin hâkim olması sağlanarak diyaloga dayalı barış toplumunun oluşturulmasında değer öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu işlev önemli olmakla birlikte öğretmenlerin bu sorumluluğu nasıl yerine getirdikleri daha önemlidir. Saygı, sevgi, kardeşlik ve hoşgörü gibi toplumsal birlik ve beraberlik açısından son derece önemli olan ahlaki değerlerin, öğrenci merkezli bir anlayışla öğretilmesi yukarıda geçen ahlaki problemlerin asgariye indirilmesi veya yok edilmesi bakımından önemlidir.

Yukarıda yer alan Ö7, Ö17, Ö21 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere öğretmenlerin diğer bir kısmı ise, değer öğretiminin toplumsal amacını, çocukların topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmak şeklinde ifade etmiştir. Her birey içinde yaşadığı toplumun önem verdiği değerleri kazanarak sosyalleşebilmektedir. Böyle bir amaçla gerçekleştirilen değer öğretiminde, öğretmenler öğrencilere toplum için önemli ahlaki değerler üzerinde sorgulama, eleştirel değerlendirmeler yapma imkânı vermelidir,

<sup>8</sup> Başka bir araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı, değer öğretiminin topluma dönük amaçlarına vurgu yapmıştır (Balci & Yelken, 2010: 87).

öğrencilerin ahlaki değerleri körü körüne kabul etmelerinin önüne geçmelidir (Aydın, 2012b: 25). ‘Topluma uyumla hale getirme’ amacı altında öğrencilere çeşitli ahlaki değerler telkin edilmeye çalışılmamalıdır. Çünkü böyle bir değer öğretimi sonucunda toplumsal hayatın selameti için gerekli olan ahlaklı bireylerin yetişmesinin önüne geçilmiş olunacaktır. Çünkü değerlerin telkinini benimsemiş öğretmenlerin yaptığı değer öğretiminde, öğrencilerin çeşitli ahlaki değerleri içselleştirmelerinden ziyade ezbere bir takım malumatlar kazanılır. Bunun sonucunda toplumsal amaçta ifade edilen amaçlara ulaşmak mümkün olmayabilir.

Araştırmamızda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75), değer öğretiminin toplumsal amacına değinmeleri, karakter eğitimi yaklaşımını savunanların toplumsal amaca vurgu yapmalarıyla benzerlik taşımaktadır. Karakter eğitimi açısından da toplumsal birliktelik ve sosyal istikrar merkezi öneme sahiptir (Mesa, 2003: 65, 99). Karakter eğitimi yazarlarına göre, modern toplumlar hızlı bir ahlaki çöküş içerisindedir. Sahtekârlık, uyuşturucu kullanımındaki artış, suç oranında grafiğin yükselmesi, cinselliğin küçük yaşlara düşmesi ve diğer ahlaki sorunların baş göstermesi, toplumdaki ahlaki erozyonun kanıtı olarak gösterilmiştir (Benninga, 1988; Kilpatrick, 1992; Lickona, 1993). Karakter eğitimi yazarları söz konusu ahlaki problemlerin okul yaşındaki çocuklar arasında çok yaygın olduğunu belirtmektedir. Eğer okul toplumun bu sorunlarına eğilmezse ve çocukların karakter gelişimini önemsemezse, bu sosyo-ahlaki problemler vahim sonuçlara yol açacaktır. Bunun nedeni ise belirli ahlaki erdemlerin gelecek nesillere aktarılmasının ihmali veya tamamen terkedilmesi olarak görülmektedir. Tek çözüm yolu, güçlü karakteri oluşturan erdemlerin çocuklarda inşa edilmesidir (Mesa, 2003: 110-111). Lickona’ya göre eğer ahlaki erdemler bireylerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeylerde bulunmazsa erdemli bir toplumun oluşması zordur (Lickona, 1991: 45). Bir diğer deyişle toplumun fertlerinin benimsediği ortak erdemler olmazsa ve bunlar gelecek nesle öğretilmezse toplum varlığını kaybedecektir. Ryan ve Bohlin, bireyin karakter gelişiminde toplumun rolünü şu şekilde ifade etmektedirler: “Bireyin karakter gelişimi, sosyal bir faaliyettir. Birey insani ilişkiler açısından oluşan sosyal çevre içerisinde vardır ve yetişmektedir. Bizim bu insani ilişkiler ağında temasa girdiğimiz insanlar, karakterli bireyler olmamıza katkı sağlamaktadırlar.” (Ryan & Bohlin, 1999: 12). Bundan dolayı karakter eğitiminde toplumsal amaç, bireyin karakter gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Mesa, 2003: 124).

Değer öğretiminin amacıyla, öğretmenlerin değer kavramından ne anladıkları arasında bir ilişki vardır. Zira araştırmamızdaki öğretmenler değer öğretiminin amaçlarını ortaya koyarken, değer kavramının tanımından hareket etmiş olabilirler. Nitekim öğretmenlerin değer kavramını tanımlamalarına bakıldığı zaman da şöyle bir sonuç çıkmıştır: ‘*Öğretmenlerin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar*’ adlı kategoride de görüleceği üzere değer kavramını toplumsal işlevi üzerinden tanımlayan öğretmenler, değer öğretiminin amaçları arasında da ‘toplumsal amaca’ yer vermişlerdir.<sup>9</sup> Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer kavramını tanımlamalarıyla değer öğretimini gerçekleştirme amaçları arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmamızda yer alan öğretmenlerin bir kısmının değer öğretiminin toplumsal amacına değinmeleri, İlköğretim DKAB dersinin öğretim programında yer alan toplumsal amaçlardan (MEB, 2010) haberdar oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.3.2. Bireysel Amaç

Değer öğretiminin amaçları kategorisinde yer alan ikinci tema, *bireysel amaç*tır. 15 öğretmen (%62.5), değer öğretiminin bireysel amacına değinmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bir bireyin değeri anlamlandırarak hayata geçirmesidir. Onları kişilik haline getirmesidir.” (Ö3)*

*“Değerler eğitiminde “niçin çöpe atmamamız gerekir?, niçin yalan söylemememiz gerekir?” gibi öğrencilerin kendisini denetleyen birisi olmadığı zaman da gerekçelendirip uygulamalarını sağlayacak tedbirler almak amacıdır.” (Ö1)*

*“Bireyin kendisini tanıması amaçtır bence. Çünkü kendini tanımayan bir insan bir değer oluşturamaz. Neyi nerde nasıl yapacağını bilmesi kendisini tanımaktan geçer. Bu ise değerleri tanıması ve kendine yakışan değerleri bilinçli ve istekli bir şekilde seçmesi ile mümkündür.” (Ö3)*

*“Çocuğun kişilik, ahlaki gelişimini sağlamak ve davranışlarının öznesi olan bireyleri yetiştirmektir.” (Ö4)*

---

<sup>9</sup> Bkz. Tablo 2

*“Değere göre hayatı yaşamanın gerçekten önemli olduğunu öğrenciye fark ettirmek ve o değeri her yerde, her ortamda savunabilecek, o değeri bütün olumsuzluklara rağmen davranışlarına yansıtabilecek bir kıvama getirebilmek ve bu konuda öğrencilere kılavuzluk yapmaktır.” (Ö11)*

*“Genel anlamda iyi bir insan olsun, ahlakı düzgün olsun, değerlerine sahip çıksın istiyoruz. Çünkü değerler insanların davranışlarını yön verdiği için davranışları eğitmeye çalışıyoruz.” (Ö13)*

*“Değerler eğitimi verme amacım, öğrencilerin ahlaklı ve dürüst olmalarını sağlamaktır. Öğrencilerime söylüyorum, belki okumayabilirsiniz ama simitçi olacaksanız da en dürüst simitçi siz olacaksınız derim. Temel ahlak kazandırmaktır; yalan söylemeyen, kendisine ait olmayan parayı bulduğu zaman getiren, vs.” (Ö18)*

*“İyi birey yetiştirmek yani güzel ahlaklı birey yetiştirmek benim temel hedefimdir; mesela yalan söylemeyen, hırsızlık yapmayan, dürüst olan bir birey yetiştirmektir.” (Ö2)*

*“Şu anda gençliğin durumuna baktığımızda hiç iç açıcı bir durum yok ortada. Bunun nedeni de gençliğin dini ve ahlaki değerlerden yoksun olmasıdır. Değerler eğitimi yapma amacım çocuklarımızı dinimizin önem verdiği ahlaki değerlerin şuurunda ve bilincinde olarak yetiştirmektir.” (Ö10)*

*“Dinin önemseydiği değerlere bağlı güzel ahlaklı insan kaliteli insandır. Öğrencilerim hem içsel manevi dünyalarında hem kişilerle olan ilişkilerinde ahlaki değerlere uygun davranırlarsa ya da davranmadıklarında bile vicdanen kendilerini kötü hissederlerse ve bu hatayı bir daha yapmamaya karar verebilirlerse hedefime ulaşmışım demektir.” (Ö20)*

*“Yani değerler eğitiminde var olan sabır, cesaret, sözünde durma gibi değerler dinimizin en temel esaslarını teşkil ediyor. Potansiyel olarak bu değerler insanın fitratında var, iyilik ve kötülük gibi meyiller yaratıcı tarafından insanın ruhuna bırakılmış, bunları açığa çıkarıp geliştirmek benim yaptığım değerler eğitiminin amacıdır.” (Ö12)*

*“Değerler eğitimi yapmamdaki amaç bireysel olarak dini ve ahlaki değerlerinde yetkin, haberdar, onları içselleştirmiş yani kendi hayatında uygulayan, böyle hani bilgi yığını değil de pratik hayatta uygulayabileceği şeyler, iyi bir insan, Müslüman olmasıdır.” (Ö17)*

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere, 15 öğretmen (%62.5) değer öğretiminde amaçlarının, öğretime söz konusu edilen değerlerin öğrencilerin davranışlarına yansımaları sağlamak ve kişiliklerinin bir parçası haline getirmek olduğunu ifade etmişlerdir.<sup>10</sup> Araştırmamızda yer alan 15 öğretmenin, değer öğretiminin bireysel amacına değinmeleri, İlköğretim DKAB dersinin öğretim programında yer alan bireye dönük amaçlardan haberdar oldukları şeklinde yorumlanabilir (MEB, 2010). Bireylerin hayatlarını nasıl yaşayacaklarını belirleyen “nasıl bir hayat yaşamalıyım?” şeklindeki varoluşsal öneme sahip sorulara cevap bulma noktasında değer öğretimi büyük bir katkı sağlar (Aydın, 2011: 119; Lickona, 1991: 20-21). Çünkü insan hayatta anlam arayışı içerisinde olan bir varlıktır. Bu anlam arayışı sürecinde değerler, insan hayatına yön verecek temel etkenlerden biridir. Değerler hayatı anlayıp yorumlamada ve davranışların şekillenmesinde bireye rehberlik etmektedir. Yani bireyin değerlere sahip olması ile onun hayata anlam vermesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. İnsanın dünyasında değerler kaybolduğunda yerine başka değerler koyamıyorsa, bu durumda bir anlam krizi ortaya çıkabilir (Akıncı, 2005: 7-11).

Yukarıda yer alan Ö3, Ö4 kodlu öğretmenlerin görüşlerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, değer öğretiminin bireysel amaçlarını ifade ederken bireyin kişilik gelişimine değinmişlerdir. İnsanın kişiliğinin oluşumuna katkı sağlamada ahlaki değerler önemli bir yere sahiptir. Bireyin kişilik gelişimiyle, onun ahlaki değerleri edinmesi arasında organik bağ vardır. Bireyin kişilik gelişimi, bireyin ahlaki değerleri kazanmalarıyla paralellik arz etmektedir. Dürüstlük, doğruluk, cömertlik gibi ahlaki değerlere sahip olma, aynı zamanda iyi kişilik özellikleri olarak da bilinir (Parks & Guay, 2009: 676). Bu yüzden öğrencinin ahlaki değerleri anlaması ve kendi varlığının unsurları haline getirmesi kişilik gelişimi açısından gereklidir. Böylece birey, hayatını daha iyi anlamlandırabilir, tutum ve davranışlarını da doğru istikamette yönlendirebilir. ‘Nasıl yaşamalıyım?’ konusunda bireyi yönlendiren ahlaki değerlerin olmaması durumunda ise bireyde kişilik problemleri kaçınılmazdır. Zaten birçok insanda görülen kişilik sorunlarının temelinde ahlaki belirsizlik vardır (Akıncı, 2005: 7-11; Güngör, 1995: 17).

Yukarıda yer alan Ö3, Ö4, Ö11, Ö13, Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, değer öğretiminin bireysel amaçlarını ifade ederken, öğrencilerin

<sup>10</sup> Başka bir araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı, değer öğretiminin amaçlarını kişilik gelişimiyle irtibatlandırmıştır (Balcı & Yelken, 2010: 87).

öğretimi yapılan değerleri davranışlarına yansıtmasına vurgu yapmıştır. Örneğin Ö3'ün ifadesinde açıkça görüleceği üzere değer öğretiminin amacı değerler üzerine öğrencilerin düşüncelerini sağlamak ve değerleri uygulamaya geçirmelerine katkıda bulunmak olarak ifade edilmiştir. Öğrencinin davranışlarının nasıl olması gerektiğine yön verecek ahlaki değerlere ihtiyacı vardır. Belirli bir değere sahip olma veya inanma, örneğin dürüstlük, uygun bir davranış imâ eder. Bu, değerler ile davranış arasında doğrudan bir ilişki olduğunu imâ etmektedir (Powney, 1995: 3). Bir başka çalışmada da dürüstlük değerine sahip olan öğrencilerin, dürüstlük değerine sahip olmayan öğrencilere kıyasla sınavlarda kopya çekmeme eğiliminde olduğunun tespit edilmesi, değer-davranış ilişkisinin önemini göstermesi açısından anlamlıdır (Ambert, 1969). Değerin öğrenilmesiyle, bu değere uygun davranışların öğrencilerde ortaya çıkması arasında paralellik vardır. Fakat değer öğrencinin davranışlarında ortaya çıkması yapılan değer öğretiminin niteliğine bağlıdır. Eğer değer öğretiminin niteliği düşükse, öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılan değer, bireylerin davranışlarını yönlendirmede etkisiz kalabilir. Oysa anlamlı öğrenmelerin hâkim olduğu değer öğretiminde değer-davranış arasındaki zıtlıklar daha az gözlenebilir. Birey değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikçe, kendi ahlaki davranışlarını yönetme ve kontrol etme bilgi ve becerisini kazanabilecektir, bunun sonucunda ahlaki değerlere uygun bir şekilde davranacaktır (Akyürek, 2004a: 176; Aydın, 2011: 115-120). Karakter eğitimi savunanlar da öğrencilerde meydana gelen ahlaki çöküntünün nedeni olarak karakter zayıflığını görmüşlerdir. Onlara göre öğrencinin karakteri, benimsediği karakter özellikleriyle ilişkilidir. Bu yaklaşımı savunanlara göre kötü karakterli öğrenciler kötü karakter özelliklerine sahip olduğundan dolayı kötü davranış sergilemektedirler. Bunun aksine iyi karakterli öğrenciler, iyi karakter özelliklerini benimsediklerinde iyi davranış içerisinde bulunmaktadırlar (Lockwood, 2009: xiii). Bundan dolayı karakter eğitimi yaklaşımının temel bir amacı da öğrencilerin ahlaki değerleri içselleştirilmelerine kılavuzluk etmek, bu değerlere uygun davranış içerisinde olmalarını sağlamak ve bu sürecin temel bileşenini de “alışkanlık oluşturma (habit formation)” olarak görmüşlerdir. Gerçekten de bu yaklaşımın, fikirlerinden istifade ettiği Aristo'ya göre de karakter eğitiminin temel amacı, alışkanlıklar vasıtasıyla erdemlere uygun davranışın bireyde ortaya çıkmasına kılavuzluk etmektir (Puka, 1994: 287).

*Sonuç olarak* araştırmamıza katılan 18 öğretmen (%72.5) değer öğretiminde toplumsal amaca ve 15 öğretmen (%62.5) ise bireysel amaca değinmiştir. Buradan araştırmamızda

yer alan öğretmenlerin bir kısmının toplumsal amaca vurgu yapıp bireysel amacı ihmal ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı öğretmenlerin bireyi, değer öğretimi açısından ön plana çıkarmama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Oysa değer öğretiminde bireysel amaç, toplumsal amaktan daha önde gelmektedir. Ayrıca bireyin değerleri kazanması ve hayatına yansıtması, bireysel hayat açısından önceliğe sahip olduğu gerçeği hesaba katılınca, toplumsal amaca olan vurgunun bireysel amaktan daha fazla olmasının, değer öğretimini yapan öğretmenler açısından olumsuzluk olarak değerlendirilmesi mümkündür. 9 öğretmen (%37.5) ise, değer öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal amacına değinmiştir. Bu durum, 9 öğretmenin, değer öğretiminin her iki amacından haberdar olduğunu göstermektedir. Bu, 9 öğretmenin diğer öğretmenlere nazaran, değer öğretiminin amaçlarına daha geniş ve etraflıca baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunluğu ise (%62.5) değer öğretiminin amaçlarından birini zikredebilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun değer öğretiminin amaçları konusunda sınırlı bir anlayışa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

#### **3.4. Öğretmenlere Göre Değer Öğretimini Gerçekleştiren Öğretmenlerde Olması Gereken Nitelikler**

Değer öğretiminin temel unsurlarından en etkili ve önemlisi, öğretmendir. Öğretmen, değer öğretimini planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişidir. Değer öğretiminin başarısı, temelde bu faaliyeti gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler, öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlarını ve ahlaki gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı, bir okulda gerçekleştirilen değer öğretimi, ancak içindeki öğretmenler kadar niteliklidir. Çünkü değer öğretiminde standartlar, öğretmenlerin düşüncelerine ve uygulamalarına göre oluşmaktadır (Açıkgöz, 2003: 11; Akyürek, 2004a: 192; Aydın, 1996: 1-2; Fullan & Hargreaves, 1992: 1).

Öğretmenler, öğrencilerin değerleri öğrenebilmelerini kılavuzlayabilmek için çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bundan dolayı değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin değerlerle ilgili zengin bilgiye, yeterince genel kültüre, iyi bir pedagojik formasyona, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması gerekir (Aydın, 2005: 28; Sönmez, 2001: 108). Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin neler olduğuyla ilgili araştırmamızda yer alan öğretmenlerin görüşlerini tespit

edebilmek amacıyla onlara şu soru yöneltilmiştir: “Sizce değer öğretimini üstlenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinde ne tür özelliklerin (yeterliklerin, becerilerin ve bilgilerin) olması gerekir?”. Bu soru, katılımcılara göre değer öğretimini gerçekleştirecek ideal öğretmenin özelliklerinin nasıl olması gerektiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmamızdaki öğretmenlere göre değer öğretimini gerçekleştirecek öğretmende bulunması gereken ideal özellikleri anlamak, onların değer öğretimi standartlarının neler olduğunu ve bu standartların uygulamaya yansıma durumlarını belirleyebilme açısından elzemdir. Bu kategoride öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 4’e bakılabilir.

**Tablo 4. Değer Öğretimini Gerçekleştiren Öğretmenlerde Olması Gereken Özelliklerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri**

|     | Örnek Kişilik | Pedagojik Formasyon | Özel Alan Bilgisi | Genel Kültür |
|-----|---------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Ö1  | X             | X                   | X                 | X            |
| Ö2  | X             | -                   | -                 | -            |
| Ö3  | X             | X                   | X                 | X            |
| Ö4  | X             | X                   | X                 | -            |
| Ö5  | X             | -                   | X                 | -            |
| Ö6  | X             | X                   | X                 | -            |
| Ö7  | X             | X                   | -                 | -            |
| Ö8  | X             | -                   | -                 | -            |
| Ö9  | X             | -                   | X                 | -            |
| Ö10 | X             | -                   | -                 | X            |
| Ö11 | X             | X                   | -                 | -            |
| Ö12 | X             | X                   | -                 | -            |
| Ö13 | X             | X                   | X                 | X            |
| Ö14 | X             | X                   | -                 | -            |
| Ö15 | X             | X                   | X                 | -            |
| Ö16 | X             | -                   | -                 | -            |
| Ö17 | X             | X                   | X                 | -            |
| Ö18 | X             | X                   | X                 | X            |
| Ö19 | X             | X                   | -                 | -            |
| Ö20 | X             | X                   | X                 | -            |
| Ö21 | X             | X                   | X                 | -            |
| Ö22 | X             | X                   | -                 | -            |
| Ö23 | X             | X                   | X                 | -            |

|     |     |      |      |    |
|-----|-----|------|------|----|
| Ö24 | X   | -    | X    | X  |
| %   | 100 | 70.8 | 58.3 | 25 |

### 3.4.1. Örnek Kişilik

Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler kategorisinde birinci tema, öğretmenlerin *örnek bir kişiliğe* sahip olmasıdır. Araştırmaya katılan 24 öğretmen (% 100) değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende olması gereken özellikler arasında öğretmenin örnek bir kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Niçin çevremizi temiz tutmalıyız deyince sınavda kompozisyon yazıyor güzel ama temiz tutmuyor. Niye? Çünkü çocuk böyle diyen öğretmenin çöpi attığını görüyor. Dolayısıyla örnek olmak önemlidir.” (Ö1)*

*“Çocuğa yalan söylemeyin diye anlatıyorsanız, diğer tarafta yalan söylüyorsa böyle bir öğretmen etkili olamaz. Öğretmenin söylediği sözler davranışlarına yansımalıdır. Söylemleriyle ve davranışlarıyla öğretmen çocuğa örnek olmalıdır.” (Ö7)*

*“Söylediğimiz sözün tesir etmesi için öğretmenlerimizin kendisi yaşaması gerekir. Kendimiz yaşamadığımız için tesiri olmuyor. Öğretmen örnek olmalıdır.” (Ö8)*

*“Öğretmen kendi söylediğini yaşayan bir özelliğe sahip mi değil mi, öğrenciler onun ders dışındaki hayatını da kontrol altında tutuyorlar, dışarıdaki yaptığıyla içeride söylediği birbirine uymazsa öğrenciler o değerlerin anlatılmasına inanmıyorlar.” (Ö23)*

*“Öğretmen sevgi merkezli ve sabırlı olması lazım, en başta sinirlendiği zaman döven ve küfreden bir öğretmen yani otomatik olarak şiddeti, küfrü ve kaba davranmayı meşrulaştıracaktır.” (Ö17)*

*“İlk başta kendisinin yapması gerekir bunu. Yani kendisinin yapmadığı bir şeyi karşısındakine söylemesinin çok fazla bir etkisi olabileceğini düşünmüyorum.” (Ö10)*

“Davranışıyla, kişiliğiyle örnek olmalıdır. Söz ve davranış bütünlüğü olmalıdır. Çünkü söyledikleriyle yaptıkların tezat oluşturuyorsa bu insan inanmadığı şeyleri söylüyor, kabul etmediği, benimsemediği, özümsemediği değerleri söylüyor. Bu söylediklerinin kıymeti olsa zaten kendisi yapardı. Sözün etki gücünü azaltıyor. Öğretmenin şahsında çocuk o değerleri göremiyorsa, öğretmen istediği kadar anlatsın, çeşitli yöntemler kullansın, çocuk onlara bakmaz.” (Ö11)

“Ahlaki açıdan öğretmen örneklik teşkil etmesi lazım. Kendi nefsinde de bu ahlaki değerleri yaşaması lazım. Karşı tarafta etkili olmasının en büyük sebebi bu gibi geliyor bana.” (Ö12)

“Davranışlarıyla o değerleri yaşayan bir öğretmen olması gerekir. Doğruluk değerini öğretirken öğretmen asla yalan söyleyen biri olmaması gerekir. Değerleri hem yaşayabilen hem de onu anlatabilen bir öğretmen olmak gerekiyor.” (Ö13)

“Öğretmende doğruluk değeri yoksa onu yaşamıyorsa, özü ve sözü bir değilse sözleri ile fiiliyat uymuyorsa o değerlerin öğretmeni olamaz. Söylediklerinin bir tesiri olmaz bu konuda Kur'an: “Niçin yapmadığınız şeyleri söylüyorsunuz” buyurarak inananları samimi ve ihlaslı olmaya davet etmektedir.” (Ö15)

“Yalan söylememek gerektiğini anlatırken, öğrenci asla öğretmeni yalan söylerken yakalamaması gerekir. Hal dili etkili olduğundan dolayı önce öğretmen bu konuda örnek olmalıdır.” (Ö19)

“Öğretmen değerler eğitiminde en başta bir modeldir. Değerler konusunda yaptığınız bir hata önceden anlattıklarınızı ya da ileride anlatacaklarınızı çocuklar açısından anlamsızlaştırır. Bu tıpkı sigara içen bir kişinin sigaranın zararlarından bahsederek sigaranın bırakılmasını beklemesine benzemektedir.” (Ö20)

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere öğretmenlerin tamamı (%100), öğretmenin örnek bir kişiliğe sahip olmasının öğretimi yapılmaya çalışılan değerlerin inandırıcılığı ve kalıcılığı açısından önemli olduğunu söylemişlerdir. Zira kişisel nitelikler, mesleki nitelikleri etkilemekte, hatta çok defa ondan önce gelmektedir (Aydın, 2005: 29). Öğretmenlerin örnek kişiliğe vurgu yapmaları, İlköğretim DKAB programında yer alan şu ifadeyle de paralellik arz etmektedir: “İnsan hayatında etkin olan ve onun yönünü tayin eden şey, sözlerden çok yapılan işler ve eylemlerdir.” (MEB, 2010: 4). Literatürde, öğrencinin değerleri öğrenmesine ve ahlaki gelişimine olumlu katkı sağlamada en önemli

değişkenin, öğretmenin örnek davranışları olduğu genel kabul görmektedir. Ahlaki değerlerin çocuklar tarafından öğrenilebilmesine imkân sağlayabilmek için öğretmenlerin öğrencilerine olumlu ahlaki özellikleri ile rol model olması gerekir. Çünkü öğretmenin örnek bir kişiliğe sahip olması, öğrencilerin ahlaki değerleri öğrenmelerinde etkilidir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin gözlemleyebileceği tüm eylemlerini dikkatlice düşünerek gerçekleştirmelidir (Ayhan, Oktay, & Oğuz, 2001: 101; Erden & Akman, 2007: 125; Osguthorpe, 2005: 9). Karakter eğitimi yaklaşımına göre de öğretmenlerin sınıf içi ve dışı davranışları, öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmelerinde oldukça etkilidir (Campbell, 2003: 25; Kristjánsson, 2006: 37-38; Lickona & Davidson, 2005; Lickona, 1991: 308-311; Milson, 2000: 148). Karakter eğitimi yaklaşımının görüşüne benzer bir şekilde sosyal öğrenme teorisine göre de insanlar başkalarını gözlemleyerek yeni davranışlar öğrenebilirler. Ama öğretmenin öğrenci için örnek olması, öğrencilerde değerlerle ilgili öğrenmelerin hemen gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrencinin rol modeller vasıtasıyla gerçekleştirdiği öğrenmelerde birden fazla faktör etkilidir. Bunlar öğrencinin gelişim seviyesi, modelin saygınlığı ve yeteneği, modellemenin dolaylı sonuçları (ödül-ceza gibi), gözlemcinin hedefleridir (Schunk, 2012: 117-162; Sanderse, 2012: 2).

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken bir özellik olarak örnek kişiliğin önemine mülakatlarda değinmeleri, olumlu bir durumdur; fakat öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, bazı öğretmenlerin mülakatta ifade ettiklerinin tam aksi istikametinde davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen, öğrencilerden birine ders kitabını okumasını söyledi. Diğer öğrenciler ‘öğretmenim öncesinde sıranın bizde olduğunu söylemişsiniz’ şeklinde itiraz etti ve karmaşa ortamı oluştu. Ve öğretmen ısrarla aynı öğrencinin okumasını istedi. Diğer öğrenciler öğretmenin daha önce verdiği sözü tutmamasından dolayı hayal kırıklığına uğradılar.” (Ö5 Ders Gözlem Notu)*

*“Sınıfta çok sorun çıkaran Ali, yanındaki arkadaşının boğazını tekrar sıkınca sorunlu öğrenciyi diğerinin yanından kaldırdı. Öğretmen: ‘Ali o arkadaşını hak etmiyor.’ Bu esnada öğrenciler birbiriyle konuşuyor, sınıf dağıldı, yine o sorunlu öğrenci istenmeyen bir davranış sergiledi. Öğretmen Ali’ye dönerek ‘Kütüphaneye*

git ve benim öğretmen kılavuz kitabımı al gel' dedi ama o öğrenciden istediği kitap, öğretmen masasının üzerindeydi ve öğretmen bunun farkındaydı. Bir diğer öğrenci anında bu durumu fark etti ve öğretmene 'Öğretmenim neden Hamza'ya yalan söylediniz. İsteddiğiniz kitap, masanın üzerindeydi' dedi." (Ö7 Ders Gözlem Notu)

"Bazı öğrenciler, öğretmene diğer öğretmenlerinin at çiftliğine götürdüğünü söylediler. Öğretmen, 'biliyorum ..... öğretmen götürdü, yanlışlıkla bazılarınızı at ve it olarak buraya getirmiş' şeklinde kaba bir cümle sarf etti." (Ö14 Ders Gözlem Notu)

"Birçok öğrenci öğretmene 'hep kızlara okutuyorsunuz ders kitabını, bu nasıl adalet anlayışı' diye sitem ediyor. Bir diğer öğrenci arkadan bağıyor: 'Öğretmenim ayrımcılık yapıyorsunuz, adaleti sağlayamıyorsunuz' diyor. Öğretmen hiçbir öğrencinin tepkisine cevap vermedi. Öğretmen kız öğrencilere 'okumaya devam edelim' dedi." (Ö15 Ders Gözlem Notu)

"Öğretmen önde oturan kızın eline şiddetlice vurdu, 'ben gelip gebertirim seni de diyebilirim (öğrenciler, bu esnada şaşırıp kaldılar öğretmenin bu hareketine) elim böylece zararlı olabilir. Kabada konuşabilirim 'mesela oğlum ne öküz gibi bakıyon lan' dedi öğretmen. Öğrenciler: 'Öğretmenim onu zaten sık sık yapıyorsunuz, geçende bir arkadaşımıza hayvan dediniz' dediler topluca. Öğretmen: 'Gerçekten o kelimeyi kullandım, niye, o arkadaşınız insanlıktan çıkmış bir hayvan gibi davrandığı için o kişi, sadece ben onun sıfatını söyledim'. Tam da o sırada o kötü söze maruz kalan öğrenci o sınıftaymış ve ağlayarak kendisinin orada haksız konuma düşürüldüğünü ifade etti. Dersin sonuna kadar kafası önünde ağladı. Öğretmen: 'Gerçekten o zaman suyun kaynama noktası gibi çıldırma noktasına gelmiştim' Öğretmen diğer öğrenciye o arkadaşının ismini verdiği için kızdı, 'sana kaç kez dedim, isim vererek konuşma diye'. Öğrenciler öğretmenin olumsuz davranışlarını ifade edince sinirlendi: 'Bu okulda en zor ders işlediğim sınıf burası. Öğrenciler neden diye sorunca bir izinsiz çok konuşuyorsunuz. "Ve paylaşım yaparken kişiselleştiriyorsunuz. Bak arkadaşınızı üzdünüz. Şimdi ben onun teneffüste gönlünü alacağım. Ekstra iş çıkarıyorsunuz başıma. "Burada hepimiz insanız. Dört dörtlük değiliz, hata yapabiliriz, öğretmen de hata yapabilir." Ben sizden özür dilemedim mi?-öğrenciler hatırlamadıklarını ifade etti-." (Ö17 Ders Gözlem Notu)

"Öğretmen: 'Din kültürü öğretmeni yalan söylemez' Öğrenci: 'Ama öğretmenim, yalan söylemiştiniz geçen hafta' dedi. Öğretmen ısrarla yalan söylemediğini

*meselenin ne olduğunu sordu. Öğrenci: ‘Öğretmenim biz başarılı olunca bize madalya verecektiniz, söz verdiniz ama vermediniz’ dedi. (Ö24 Ders Gözlem Notu)*

Mülakatlarda öğretmenlerin tamamı, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin öğrencilerine iyi birer örnek olmaları gerektiğini ifade etmelerine karşın yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, mülakatlarda söylediklerinin tam aksi istikametine olan eylemlerde bulundukları görülmüştür. Öğretmenler sınıf içerisinde değer öğretimiyle ilgili faaliyetlerini sürdürürken yaptıkları işte gizli olan rol modelliğinin farkında olmaları ve buna uygun olarak hareket etmeleri gerekirken (Rusnak, 1998: 59-60) araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde bu rol modelliğe dikkat etmedikleri anlaşılmıştır. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin sözleriyle eylemleri arasındaki tutarlılığın öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmelerine formel değer eğitiminden daha fazla etkide bulunduğu öne sürülmektedir (Downey & Kelly, 1978: 69; Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993). Öğrenciler, öğretime konu edilen değerleri, öğretmenlerin eylemlerinde gördükten sonra hayata geçirmede daha başarılı olabilirler. Öğrenciye kibarlık ve nezaket öğütleyen fakat öğrencilere küfreden ve kaba şekilde davranan öğretmen, böyle davranmakla öğrencilerin değerleri öğrenmesine engel olabilir ve istenmedik öğrenmelerin oluşmasına yol açabilir (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008: 13; Downey & Kelly, 1978: 69; Rusnak, 1998: 58-60; Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993; Salahuddin, 2011: 31; Yavuzer, 2003: 12). Örneğin Williams’ın yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin tümü ahlaki değerleri öğrencilere öğretme sorumluluğunun kendilerinde olduğunu ve değer öğretiminde kendilerini başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak aynı araştırmada öğrenciler, söz konusu öğretmenlerin gündelik hayat içerisinde söylediklerinin tam aksi istikamette hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre bu öğretmenler, yaptıklarının öğrencilerin değerleri öğrenmesini ve davranışlarını nasıl etkilediğini göremeyen körlerdir (Williams, 1993: 22-23).

DKAB öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %90,8’i öğrencilerine iyi örnek olduklarını ifade etmişlerdir (Asrı, 2005: 151). Bir diğer araştırmada da “İyi bir öğretime bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna DKAB öğretmenlerinin %61,2’si kişilik ve karakter alanında yeterliyim şeklinde cevap vermiştir (Dündar, 2001: 67). İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin sahip olduğu yeterlikler üzerine yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin, “Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir

kişilik” yeterliliğine ‘tam’, “Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma” yeterliliğine ‘tam’ ve “Öğrencilere rol modeliği yapma” yeterliliğine ‘oldukça’ derecesinde algıya sahip oldukları görülmektedir (Işıkdoğan, 2006: 130; Şimşek, 2006: 90). Hem bizim çalışmamızın mülakat verileri hem de öğretmen algılarını tespit etmeye yönelik diğer çalışmalarda ortaya çıkan bulgular, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin örnek kişiliğe ilişkin farkındalıklarının olduğunu ortaya koymasına karşın bizim araştırmamızda yer alan gözlem verileri, bu farkındalıkların hayata geçirilemediğinin en somut göstergesi olarak ele alınabilir. Nitekim İlköğretim DKAB öğretmenleriyle yapılan başka bir araştırmada da öğretmenlerin %25,53’ü söylediklerini uyguladıklarını, %19,15’i uygulamadıklarını, %55,42’si ise bazen uyguladıklarını ifade etmeleri (Dündar, 2001: 46) gözlem esnasında tuttuğumuz notları teyit etmesi açısından dikkate değerdir. Hem bizim araştırmamızda hem de bu araştırmada öğretmenlerde tespit edilen söz-eylem tutarsızlığı, bazı öğretmenlerin örnek kişiliğin önemi üzerinde bir takım ezbere bilgi sahibi oldukları ve ciddi manada düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler, öğretmenlerinde söz-eylem tutarlılığı arayabilir ve bundan dolayı öğretmenin her eylemini öğretilen değerle ilişkilendirmeye çalışabilirler. Eğer öğretmende bu tutarlılık mevcut değilse, değer öğretiminde istenilen hedeflere ulaşılamayabilir.

### 3.4.2. Pedagojik Formasyon

Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler kategorisinde ikinci tema, *pedagojik formasyondur*. 17 öğretmen (%70.8), değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken bir özellik olarak pedagojik formasyon boyutuna değinmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Çok farklı öğretim yöntemlerini kullanarak, çocukların da isteklerini, ihtiyaçlarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değer öğretiminin düzenlenmesi öğretmenin görevlerindendir.”(Ö1)*

*“Bu öğrenci ne kadarını alabilecek, benim amacım ne, yaş seviyesinde kullandığım kelimeye dikkat ediyor muyum gibi orada formasyon bilgi ve becerileri gerekecek. İşte sınıf yönetimi devreye girecek.”(Ö13)*

*“Pedagojik açıdan eğitimdeki gelişmeleri de takip etmesi gerekir. Eğitimde yeni öğretim metotları ortaya çıkıyor. En başta plan, neyi ne zaman vereceğimizi*

*bilmemiz lazım. İkincisi o değeri nasıl işleyeceğimiz, mesela tiyatro, drama gibi canlandırmalar çok etkili oluyor. Üçüncüsü de görsel malzemenin kullanımı film, slayt gibi.”(Ö17)*

*“Öğretmenin pedagojik formasyonunun da çok iyi olması gerekir. Bu hangi değerlerin öğrenciye ne ölçüde verilmesi gerektiği açısından önemlidir. Ayrıca değerler eğitiminde daha çok öğrencinin konuşturulması gerekir. Bunun için de öğretmenin iyi bir yönlendirici kişiliğinin olması lazım. Yani rehberlik yönü iyi olmalı.”(Ö21)*

*“Ön hazırlığını yapmalı. İletişim becerisi olmalı. Ergenin ruh dünyasını hissedebilmeli. Eleştirel düşünme noktası bence temeldir. Öğretmen ayrıca çevresini iyi tanımalıdır. İçinde bulunduğu okulu, mahalleyi, veli profilini iyi teşhis ve tespit etmesi lazım. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini iyi tespit etmelidir.”(Ö4)*

*“Bir de o değer öğretimi nasıl yapılır. Bunu, eğitim ve öğretim olarak nasıl yapacak, bu konuda yeterliliği olması lazım. Yöntem ve teknik veya araç ve gereçlerle ilgili yeterlilik aranması lazım. O zaman değer eğitimi daha etkili ve verimli olacaktır.” (Ö11)*

*“Bu değerlerin nasıl öğretileceğiyle ilgili yeterli bilgisi olması gerekiyor. Çocuğa nasıl kavratacağını bilmiyorsa, onun seviyesini tespit etmeyi bilmiyorsa bu eğitim eksik kalır. Bu konuda yeterliliğinin olması çok önemli.” (Ö19)*

*“Diğer bir özellik olarak bu bilgileri etkili anlatım yöntem ve teknikleri bilmeli ve uygulamalı. Öğretmenin, öğretilen değerlerin öğrenilip öğrenilmediğini, uygulanıp uygulanmadığını ölçecek etkili ölçme araçları olmalı.” (Ö20)*

*“Öğretmenin pedagojik formasyonunun da çok iyi olması gerekir. Bu hangi değerlerin öğrenciye ne ölçüde verilmesi gerektiği açısından önemlidir. Ayrıca değerler eğitiminde daha çok öğrencinin konuşturulması gerekir. Bunun için de öğretmenin iyi bir yönlendirici kişiliğinin olması lazım. Yani rehberlik yönü iyi olmalı.” (Ö21)*

*“Bir de pedagojik formasyonun iyi olması gerekir. Yani nerede, ne şekilde konuşacağını bilmesi gerekir, böyle gelişigüzel sözleri her yerde konuşmamalıdır, her doğru her yerde söylenmemeli, buna dikkat etmeli.” (Ö23)*

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 17 öğretmen (%70.8), değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin pedagojik formasyon boyutuyla ilgili birtakım bilgi ve beceri sahibi olmalarına değinmişlerdir. Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenler

değerlerle ilgili konu alanını ne kadar iyi bilirlerse bilsinler, öğrencilerin değerleri öğrenmesine kılavuzluk edemezlerse, yapacakları değer öğretiminde başarılı olamazlar. Hatta bazı araştırma sonuçları, alan bilgisinden ziyade öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi ve becerilerin öğrenci başarısında daha çok belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle örneğin öğretmenin, değerleri öğrenciye etkili bir şekilde öğretebilmesi için özel öğretim yöntemlerini çok iyi bilmesi ve ders ortamında uygulayabilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Erden, 1998: 44; Türk Eğitim Derneği, 2009: 4). Araştırmamızda yer alan öğretmenlere göre değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken bir özellik olarak düşündükleri pedagojik formasyonla ilgili boyutları daha detaylı tespit edebilmek için mülakatlarda öğretmenlere ‘başka neler olabilir’ şeklinde ek soru sorulmasına rağmen onların pedagojik formasyonun sadece birkaç boyutuna değinip, diğer boyutları eksik bırakmaları, öğretmenlerin pedagojik formasyonla ilgili yeterlilik durumlarına ilişkin ipucu olarak algılanabilir. Ayrıca pedagojik formasyonla ilgili mülakatta ifade edilenlerin uygulamaya yansıma durumunu tespit edebilmek için öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun, burada mülakatta ifade ettikleri ile derslerinde yaptıkları uygulamalar arasında uyumsuzluklar vardır. Çalışmamızın ilerleyen kısımlarında gelecek olan kategorilerde, bu durumla ilgili bulgular ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Buradan yola çıkarak bazı öğretmenlerin değer öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği konusunda birtakım malumata sahip oldukları fakat bu bilgilerin ne anlama geldiği ve uygulamaya nasıl transfer edileceğine ilişkin yeterlilik problemlerinin olduğu veya bu bilgileri uygulamayı ihmal ettikleri söylenebilir.

### 3.4.3. Özel Alan Bilgisi

Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler kategorisinde üçüncü tema, değerlerle ilgili *alan bilgisidir*. 14 öğretmen (%58.3), öğretmenlerin öğretimini yapacağı değerlerle ilgili zengin bilgiye sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Mesela güzel ahlak konusunu kafasına iyi yerleştirecek ki, öğrenciye anlatacak.*

*Öğretmen önce kendi anlatacağı değerleri anlayıp, anlamlandırarak.”(Ö3)*

*“Bir değeri verirken onun farkında olması gerekir, bu değer bizim için neyi ifade ediyor, bunun dindeki, kültürdeki ve ailedeki yeri nedir. Değerler anlamında kendini yetiştirmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö13)*

*“Alanını iyi bilmesi gerekir, alanında dini değerler var mı ve en başta gereken şey ahlaki değerlerin ne olduğu, değerlerle din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi yaparken ikisinin arasındaki ilişkiyi bir araya getirecek bir bilgi birikimine sahip olması gerekir. Geçmişteki değerleri günümüze aktarabilme yeteneğine sahip olması lazımdır. Değerler eğitimi veren öğretmenin bu değerlerin günümüze yansımalarını iyi bilmelidir.” (Ö21)*

*“Öğretmenlerde öncelikle değerlerle ilgili alana hâkimiyet olmalı, yani bilgi olarak kendisini sürekli geliştirmeli ve yenilemeli.” (Ö20)*

*“Öğretmenin bu konuda bilgi düzeyi de yüksek olmalıdır. O değerleri iyi bilecek, örneklendirecek, anlatabilecektir.” (Ö9)*

*“Öğretmenin değerlerle ilgili bilgi, birikim ve donanımı yeterli olmalı.” (Ö17)*

*“Değerler eğitimini gerçekleştirecek öğretmenlerde öncelikle din, ahlak ve değerler konularını bilmeyeyle ilgili istek ve gayretinin olması gerekir.” (Ö15)*

*“Peygamberimizin hayatının ahlaki boyutunun iyi bilinmesi gerekir. Bununla ilgili meal bilgisinin sağlam olması gerekir. K.Kerim’de tavsiye edilen şekilde insanlara karşı nasıl davranacağımızla ilgili bilgisinin yeterli olması gerekir.” (Ö18)*

*“Öğretmen konu alanını iyi bilmelidir. Bir kitabı okurken orda gördüğüm bazı örnekler ve çarpıcı cümlelerin altını çiziyor ve kenarına bazılarını kendim için not alıyor bazılarını da öğrenciler için not alıyorum. Hemen altını çizip bunu öğrencilere anlatayım diyorum. Bizim öğrendiğimiz fişleme metodu var, üste konu başlığı işte mesela gıybet aşağıya da alıntıyı yazıyorum. Kul hakkı diyorum altına örnek olayı yazıyorum, Dolayısıyla planlamada öğretmenin hayat boyu böyle bir hazırlık içinde olması gerekir.” (Ö1)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de örnekleri görüleceği üzere 14 öğretmen (%58.3), öğretmenlerin değerler alanında çeşitli bilgi ve birikime sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler kategorisinde yer alan, değerlerle ilgili alan bilgisini

mülakatlarda ifade etmemiş olan 10 öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların değerlerle ilgili belirli bir bilgi ve birikime sahip oldukları görülmüştür; bu durum, onların, bu özelliği zaten öğretmenin olmazsa olmaz özelliği olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin değerler konusunda yeterli alan bilgisine sahip olmaları, değer öğretimini gerçekleştirecek öğretmende bulunması gereken özelliklerin en başında gelmektedir. Çünkü öğretmenin alan bilgisinin yetersizliği onun öğretmenlik bilgi ve becerisini etkilediği gibi ortaya koyduğu değer öğretimi etkinliğinin kalitesini de doğrudan etkileyecektir. Öğretmen konuyu yeterince bilmediği zaman, öğrenciler içerikle ilgili yanlış öğrenmeler edinebilir. Hatta öğretmenlerin konuyu ne kadar bildikleri, ne öğrettiklerini ve nasıl öğrettiklerini, öğretmenin sorduğu soruların türünü ve düzeyini etkiler. Ayrıca öğretmen konuyu yeterince bilmediği zaman, daha çok ders kitabına bağımlı bir öğretim gerçekleştirebilir (Aydın, 2005: 28; Türk Eğitim Derneği, 2009: 7). Nitekim öğretmenlerle yapılan mülakatlarda ve öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bazı öğretmenlerin, ders kitabına bağımlı bir değer öğretimi gerçekleştirdiklerinin görülmesi bu durumu teyit ettiği söylenebilir.<sup>11</sup>

Ö1 ve Ö20'nin yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, öğretmenin alan bilgisine sahip olmasının yanında mevcut alan bilgisini sürekli geliştirmesinin ve yenilemesinin önemine işaret etmişlerdir. Zira öğretmenin öğretimini yapmaya çalıştığı alan hakkında son gelişmeleri izlemesi ve bu bilgileri değer öğretimi sürecinde kullanması etkili ve verimli bir değer öğretimi için gereklidir.

Öğretmenlerin özel alan bilgisinin gerekliliğini mülakatta değinmeleri olumlu bir tablo ortaya koymaktadır; fakat onların bu özelliğe değinmeleri, ona sahip oldukları anlamına gelmeyebilir. *'Öğretmenlerin Değer Kavramına Yükladıkları Anlamlar'* adlı kategoriye bakıldığında zaman değerler konusunda alan bilgisinin öğretmende bulunması gereken bir özellik olduğunu söyleyen öğretmenlerin 6'sı değeri sadece kelime anlamı, 5'i sadece toplumsal işlevi, 2'si ise sadece bireysel işlevi üzerinde tanımlayabilmiştir. Buradan toplamda 13 öğretmenin (%54.1) değer kavramının sadece bir boyutundan haberdar oldukları anlaşılmaktadır.<sup>12</sup> Hâlbuki değerler konusunda yeterli alan bilgisine sahip olan

<sup>11</sup> Bkz. s. 104-112

<sup>12</sup> Bkz. s. 34-41

bir öğretmen, değer kavramının tüm boyutlarına işaret edebilmelidir. Ayrıca ‘Öğretmenlerin Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri’ adlı kategoriye bakıldığı zaman, öğretmenlerde değerlerle ilgili alan bilgisi olması gerektiği söyleyen 14 öğretmenden sadece 3’ü değer öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal amacına değinmiştir.<sup>13</sup> Hâlbuki değerlerle ilgili alan bilgisine sahip bir öğretmenin, değer öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal amacından haberdar olması gerekir. Buradan yola çıkarak bazı öğretmenlerin değerlerle ilgili alan bilgisinin çeşitli boyutları konusunda yeterlilik problemleri olduğu yorumu yapılabilir. Fakat kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin değerler konusundaki alan bilgilerinin niteliği ve yeterliliği detaylı bir şekilde ayrıca araştırılmalıdır.

#### 3.4.4. Genel Kültür

Değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler kategorisinde dördüncü tema, *genel kültür*dür. 6 öğretmen (%25), genel kültürü, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde olması gereken özelliklerden biri olarak zikretmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Kendini öğretmenlik bilgisi yanında kültürel anlamda da yetiştirmeli” (Ö3)

“Çevreden ve olanlardan haberdar olmak da din öğretmeninde bulunması gereken şeylerdir. Mesela çocukların oynadığı oyunlar, kullandıkları kelimeler, internet üzerindeki eğilimleri vs. bunları bilirse daha kolay kontak kurabiliriz.” (Ö18)

“Öğretmenin dünya kültürünü de bilmesi lazım, kastım şu, mesela ben din dersini anlatırken, kültürleri anlatırken Batı, Rus, Çin, vb. kültürleriyle kıyaslama yaparak anlatırım, kültürlerin değerlerinin farklı olduğunun bilinmesi lazım.” (Ö24)

“Öğretmenin sadece değerler eğitiminin doğrudan verecek şekilde değil aynı zamanda sosyal olarak da geliştirmesi lazımdır. Maçlardan anlaması lazım, gündemi takip etmesi lazım.” (Ö10)

Yukarıdaki ifadelerde de görüleceği üzere değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasında genel kültür bilgisinin gerekliliğine yer veren öğretmen sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun

<sup>13</sup> Bkz. s. 49-59

mülakatta genel kültürün öğretmenlerde bulunması gereken bir özellik olduğuna değinmemesi, mülakat esnasında bu temanın onların aklına gelmemesiyle ilişkili olabilir. Çünkü öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlere bakıldığında zaman, bazı öğretmenlerin derslerinde genel kültür denilebilecek çeşitli bilgilerden yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Mavi kelebekler adında bir dizi var, izliyor musunuz, Bosna savaşı anlatılıyor. Öğretmen müziği de açtı, onun eşliğinde bu savaşta yaşanmış bir yardım olayını anlatıyor.” (Ö14 Ders Gözlem Notu)*

*“Öğretmen: ‘Peki son zamanlarda medyada bir konu gündemde, gıda maddelerinde hileler yapılmış, sucuk diye aldığımız ürünlerde içinde başka şeyler varmış. Balda da aynısı oluyormuş. Bunlar bir yalancılık, sahtekârlık, insanları aldatma değil mi?’” (Ö11 Ders Gözlem Notu)*

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde ve öğretmen gözlem notlarında görüleceği üzere, bazı öğretmenlerin genel kültür bağlamında sadece güncel olaylara değindikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin genel kültür bağlamında güncel olaylardan haberdar olmaları gereklidir. Bunun için öğretmenlerin gazeteleri, dergileri ve televizyonu takip ederek gündelik yaşamdan haberdar olmaları ve gündelik yaşamda olup bitenlerin anlamını kavramaya çalışmaları gerekir. Fakat değer öğretiminde genel kültür denilince, asıl olarak, öğretmenlerin değer öğretimine katkıda bulunabilecek diğer disiplinlerle ilgili bilgiler kastedilmektedir (Akyürek, 2008: 92). Öğretmen, disiplinler arası deneyim ve birikimlerini değer öğretimi sürecinde etkin olarak kullanabilmelidir. Zira ilköğretim DKAB dersi öğretim programında da “Ahlak, İslam Ahlakı, Felsefe, Hukuk ve Tarih” disiplinlerinin temel kavramları ve verilerinin ahlak öğrenme alanında kullanılması gerektiği belirtilerek değer öğretiminde disiplinler arası yaklaşıma vurgu yapılmıştır (MEB, 2010: 17). Öğretmenlerin mülakatlarda ve ders gözlemleri sırasında sadece güncel olaylarla ilgili bazı bilgilere değinmeyi genel kültür kapsamında değerlendirmeleri, genel kültürün çok sınırlı manada anlaşıldığı anlamına gelmektedir. Genel kültür özelliği konusundaki bu sınırlı anlayış, öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde gerekli olan disiplinler arası deneyim ve birikim konusunda yeterli problemlerinin olduğunun işareti olarak algılanabilir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü örnek kişiliğin, 17'si pedagojik formasyonun, 14'ü özel alan bilgisinin ve 6'sı genel kültür bilgisinin değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özellikler arasında olması gerektiğini söylemişlerdir. Fakat değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin mülakat verileri, gözlem verileriyle karşılaştırıldığında zaman zaman bazı öğretmenlerin mülakatta ifade ettikleri ile gözlemler esnasında yaptıkları arasında zıtlıklar olduğu görülmüştür. Bu durum, onların mülakatta söyledikleri ile uygulamada yaptıkları arasında mesafe olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, her ne kadar onlar, mülakatta çeşitli öğretmen özelliklerinin önemini ifade etseler de, gözlemde sergiledikleri davranışlar, onların bu konuda ezbere bir takım malumatları ifade ettikleri ve uygulama esnasında dikkatlice düşünerek hareket etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum şunu göstermektedir ki, bazı öğretmenler kendilerinde bulunması gereken özellikler üzerinde anlamlı bir bilgi üretip kendilerine mal edememişlerdir. Onlar mülakatta ifade ettikleri bilgileri kendilerine mal edebilselerdi, bu bilgiler onların eylemlerini yönlendirebilirdi. Çünkü içselleştiremediğimiz hiçbir bilgi ve anlayış, tutum ve eylemlerimize yansımaz.

### **3.5. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Öğrenciyi Tanıma Durumları**

Değer öğretiminin temel unsurlarından biri, öğrencidir. Değer öğretiminin başlıca amacı, öğrencinin belirli değerleri öğrenmesidir. Bu nedenle, değer öğretiminde merkeze alınması gereken unsur, öğrencidir. Değer öğretiminde uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenin, öğrencileri bireysel olarak tanıması gerekir. Değer öğretiminin başarısı, büyük ölçüde, öğrencilerin özelliklerine uygun olarak değer öğretiminin planlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Bunun için öğretmenin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki gelişim özelliklerini, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerini, aile çevrelerini, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını iyi bilmesi ve değer öğretimini buna göre düzenlemesi gerekir. Öğrencileri çeşitli yönleriyle tanıyan ve değer öğretimini buna göre düzenleyen bir öğretmen, öğrencilerin değerleri öğrenmesine daha iyi kılavuzluk edebilir ve onların ahlaki gelişimine daha çok katkı sağlayabilir (Akyürek, 2004a: 171-179; Akyürek, 2004b: 108; Bilgin & Selçuk, 1995: 123; Fidan & Erden, 1994: 60; Özgüven, 2002: 43; Ercan, 2000: 13; Yeşilyaprak, 2005: 267).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde öğrenciyi tanıma durumlarını tespit edebilmek için onlara ‘*Değer öğretiminde öğrencilerinizi tanımak için neler yapıyorsunuz?*’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar iki tema altında analiz edilmiştir: “Öğrencilerin değer anlayışlarını/ahlaki gelişimlerini ve aile çevresini, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıma.” Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 5’e bakılabilir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Öğrenciyi Tanımaya İlişkin Görüşleri**

|     | Değer Anlayışı/Ahlaki Gelişim | Sosyo-kültürel çevre |
|-----|-------------------------------|----------------------|
| Ö1  | X                             | X                    |
| Ö2  | X                             | X                    |
| Ö3  | X                             | -                    |
| Ö4  | X                             | X                    |
| Ö5  | -                             | -                    |
| Ö6  | X                             | -                    |
| Ö7  | X                             | X                    |
| Ö8  | -                             | -                    |
| Ö9  | -                             | -                    |
| Ö10 | X                             | -                    |
| Ö11 | X                             | -                    |
| Ö12 | X                             | -                    |
| Ö13 | X                             | -                    |
| Ö14 | X                             | -                    |
| Ö15 | X                             | X                    |
| Ö16 | X                             | -                    |
| Ö17 | X                             | X                    |
| Ö18 | -                             | X                    |
| Ö19 | X                             | -                    |
| Ö20 | X                             | -                    |
| Ö21 | X                             | -                    |
| Ö22 | X                             | X                    |
| Ö23 | X                             | -                    |
| Ö24 | -                             | X                    |
| %   | 75                            | 37.5                 |

### 3.5.1. Öğrencilerin Değer Anlayışını ve Ahlaki Gelişimini Bilme

Değer öğretiminde öğrenciyi tanıma kategorisinde yer alan birinci tema, öğrencilerin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini bilmedir. 18 öğretmen (%75), öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim özelliklerini öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Soru-cevapla öğrencilerin o değerlere sahip olup-olmadığının farkına varmaya çalışıyorum. Öğrencinin hazır bulunuşluğunu tespit ederek öğrencilere değerleri vermeye çalışıyorum. Durum tespiti yapmak ve o durum tespiti üzerine öğrenciye etkili değer öğretimi yapmak için bunu gerçekleştiriyorum.” (Ö15)*

*“Değerler aşınmış günümüzde, mesela bu devirde dürüstlük karın doyurmuyor, doğruluk fayda etmiyor, doğru ve dürüst insanlar ezilmeye mahkum oluyor şeklinde yanlış anlayışları gündeme getirip sorular soruyorum, onun hakkında çocukların fikirlerini alma ve bunlara ne kadar katıldıklarını tespit etmeye çalışıyoruz. Her derste bunu yapmıyorum sadece yaygın kanaatler olduğu zaman onların düşüncelerini almaya çalışıyorum.” (Ö11)*

*“Sınıfa ilk girdiğimiz zaman öğrencileri pek tanıyamıyorum. Aradan birkaç ay geçiyor ama aynı sınıfa tekrar tekrar girdiğim zaman genel olarak tanıyorum. İsimlerin pek çoğu aklımda kalmıyor. Sivri ya da geri zekâlı öğrenciler veya kilolu ve kendisini bir şekilde ortaya çıkaran öğrenciler aklımda kalıyor. Ama insanların genel karakterini yüzüne baktığımda anlıyorum, insanlarda ünsiyet var ya, oradan tanıyorum şu şöyle, bu böyle öğrenci diye.” (Ö23)*

*“Zaten bunu bilmesek nasıl faydalı olacağız ki. Sınıf içerisinde bir yanlışlık var önce onların tepkisini alıyorum sınıfın seviyesine göre, arkadaşına tepkisi nasıldı ve nasıl olması gerekiyor. Onların tepkisine göre o değere yaklaşımı nedir tespit ediyorum. Fakat iki saat içerisinde öğrencilerin değerlerini tanımaya yönelik bunu yapmak zor. Böyle bir ortam oluşturduğumuzda üç beş öğrenciyle veya o olayla ilgili olanların o değerle ilgili düşüncelerini çözebiliyoruz. Yoksa sınıfta otuz kişinin tamamını da fikrini almak zor, süre yetmiyor.” (Ö14)*

*“Öğrenciye drama yaptırarak canlandırmasını sağlıyorum. Canlandırırken çocuğun değeri nasıl anladığı ve kavradığı otomatikman ortaya çıkıyor.” (Ö19)*

*“Örnek olay yönteminde siz olsaydınız ne yapardınız şeklinde. Derim ki arabanız çalındı, evinize hırsız girdi; ne yapardınız, ne tepki verirdiniz, yani onların o olaya tepkilerini sorarım. O zaman onun kafasında ne olduğunu, hazırbulunuşluğunu ve ahlaki gelişimini tespit ederim.” (Ö2)*

*“Öğrencilerin ne bildiklerini öğrenmeye çalışıyorum. Bir örnek olay anlatıyorum. Bu örnek olay üzerinde çocukların düşüncelerini alıyorum. Mesela olaydaki çocuğun yerinde olsan ne düşünürdün veya yapardın. Orada çocuğun verdiği cevaptan değerlerini ortaya çıkarmak mümkün oluyor. Fakat şahsım adıma çok bir şey yaptığımı söyleyemem. Çoğunlukla olması gereken şeylerin genelini öğrencilere anlatmaya çalışıyorum. Yoksa her zaman öğrenciyi birebir tanıdıktan sonra öğretimi gerçekleştirmiyorum. Sınıflar genelde otuz beş kişi, hepsini bir bütün olarak düşünemiyorum. Gördüğün kadarıyla sınıf nasıl bir şeye sahipse ona göre öğretim yapıyorum.” (Ö10)*

*“Konu hakkında bir ön bilgilerini ölçüyorum. Değerler konusunu özellikle ahlaki konuları işlerken buna daha çok yer veriyorum. Sınıfların 40'ın üzerinde artı okulun bulunduğu yer karmaşık bir muhit, problemli öğrencilerimiz çok fazla olduğu için çok zorlanıyorum. Öğrencileri bireysel olarak değerlerini tanımaktan ziyade yaşanan olaylardan yola çıkarak tespit ediyorum, bir olay yaşandıysa es geçmemeye çalışıyorum.” (Ö20)*

*“Piknikte veya başka bir etkinlikte bir şeyler ortaya çıktığı zaman çocuk kendini ortaya koyar. Çocuklarla sık sık maç yapıyorum ki nasıl davranıyor, ne yapıyorlar, kendi değerlerini ortaya çıkaran ne tür şeyler söylüyor yerinde tanıyorum. Bunlar bana öğrencinin değer anlayışı ve ahlaki gelişimi hakkında bilgi veriyor.” (Ö6)*

*“Örneğin bahçe nöbetlerinde davranışlarını gözlemliyorum. Çocuklar doğal ortamda iken kendinde olan değerleri tam anlamı ile yansıtıyorlar.” (Ö21)*

*“Çocukların kişilik özelliklerini belirlemek için önceden anketler yapıyorum. Tanıma fişleri dolduruyorum. Problem tarama testinden sonra çocuğun ne yapıda olduğunu anlıyorum. Çocukların hazırbulunuşluğuna bazen dikkat edemiyorum. İyi tespitler yapamıyorum. O da öğrenci üzerinde iyi araştırma yapamadığımızdan kaynaklanıyor.” (Ö4)*

*“Çocukları tanıma formu hazırlıyorum. Aileye gönderiyorum bunu. Çocuğun yaptığı davranışlarla ilgili, işlediğim ders başlıklarıyla ilgili. Bir sınıfta uygulamıştık, orada kitap okudu mu, annesine saygılı davrandı mı, yemeğini israf etti mi gibi soruların*

*yer aldığı form aldık gönderdik. Kimi aile güzel doldurdu kimisi pek uymadı, kimi takip edemiyorum, dedi. O yönde de fazla ilerleyemedik.*”(Ö22)

*“Öğrencilerin mevcut değer anlayışlarını konuları işlerken olaylara yaklaşım tarzları ve söylemleri ile tanımaya çalışıyorum. Bununla birlikte derse giren diğer öğretmenler ile diyaloga geçiyorum, zaman zamanda velilerden görüş alıyorum. Daha çok süreç içerisinde davranışları ile öğrenciyi tanıyorum. Bu anlamda sistematik bir çalışmam olmuyor.”*(Ö13)

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere, 18 öğretmenin (%75), öğrencilerinin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimini tanıma konusunda farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim özelliklerini öğrenmeye çalışmaları ve bu konuda arayış içinde olmaları önemlidir. Zira öğretmenlerin etkili bir değer öğretimi yapabilmeleri ve öğrencilerinin kendi değerlerini oluşturmalarına rehberlik edebilmeleri büyük ölçüde buna bağlıdır. Böylece öğrenciler, değerlerle ilgili kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilirler.

Araştırmamızda yer alan öğretmenler, öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimini tespit edebilmek amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. 18 öğretmenden 12’si soru-cevap (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö22), 5’i drama (Ö1, Ö2, Ö6, Ö17, Ö19), 6’sı örnek olay yöntemini (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö21), 4’ü gözlem tekniğini (Ö1, Ö6, Ö17, Ö21), 3’ü öğrenci tanıma formları veya anketler (Ö4, Ö13, Ö22) kullanarak, 6’sı ailelerle (Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö17, Ö22) ve 3’ü diğer öğretmenlerle (Ö2, Ö13, Ö17) görüşerek öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimini tespit etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini tanımak için soru-cevap yöntemini kullandığını söyleyen 13 öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların çoğunluğunun, soru-cevap yöntemini etkin bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür.<sup>14</sup> Öğrenciyi tanımak için drama ve örnek olay yöntemlerini kullandığını söyleyen öğretmenlerin de bu yöntemleri ne kadar etkin kullandıkları ayrıca sorgulanmaya muhtaçtır. Bu yöntemi kullandıklarını söyleyen öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bir öğretmenin (Ö17) drama ve iki öğretmenin (Ö10, Ö21) örnek olay

<sup>14</sup> Bkz. s. 112-119

yöntemini kullandıkları not edilmiştir. Ö10, Ö17 ve Ö21'nin, söz konusu yöntemlerin kullanılmasında dikkat edilecek ilkeleri göz önünde bulundurmadan, bu yöntemleri kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.<sup>15</sup> 3 öğretmen ise, öğrenci tanıma formları ve anketler kullandığını ifade etmiştir. Öğrencinin değerlerini ve ahlaki gelişimini tanımak için öğretmenler söz konusu araçları bilinçli bir şekilde kullanabilirse, öğrencinin bazı özellikleri hakkında birtakım bilgiler sağlayabilir. Ancak araştırmamızda yer alan öğretmenlerin kullandıkları bu araçların niteliği ve uygulanma kalitesiyle ilgili çeşitli problemler olduğu onların mülakattaki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin öğrenci tanıma formunu kullandığını söyleyen Ö4 ve Ö22'nin mülakattaki ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, bu formların istenilen şekilde kullanılamadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca söz konusu araçlardan elde edilen bilgiler öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini tespit etmek için tek başına yeterli olmadığından başka yollara da başvurulabilir. Bu bağlamda öğretmenin öğrenci hakkında daha detaylı bilgi alabilmesi için çeşitli öğrenci tanıma tekniklerine başvurması faydalı olabilir.<sup>16</sup>

Değer öğretiminde öğrencinin değer anlayışı ve ahlaki gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak için 5 öğretmenin gözlem yaptığını ifade etmesi önemlidir; fakat gözlem tekniği kadar gözlemin niteliği de önemlidir. Ö6, Ö23 ve Ö21'in mülakattaki ifadelerine bakıldığında söz konusu öğretmenlerin gerçekleştirdiği gözlemlerin niteliği problemlidir. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere, onlar, gözlemleri gerçekleştirirken objektif/bilimsel unsurları kullanmamaktadırlar; bir başka deyişle el yordamıyla hareket etmektedirler. Böylece ortaya kişisel kanı, görüş ve tutumlara dayalı bilgiler ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bu tür bilgiler, öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini tanımada sağlıklı veriler sağlamayabilir ve yanlış sonuçlara yol açabilir.

Öğrencilerin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini tanımak için araştırmamızda yer alan 6 öğretmen ailelerle ve 3 öğretmen ise diğer öğretmenlerle görüşüklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrenciler hakkında önemli ve yararlı bilgiler toplayabilmek için aileler ve meslektaşlarıyla görüşmeler yapabilirler. Böylece öğrencilerin değer anlayışı ve ahlaki gelişimi hakkında daha derinlemesine bilgi elde edebilirler, değer öğretiminde bunlardan yararlanabilirler (Korkmaz, 2012: 131). Fakat öğretmenlerin, her bir öğrenci için değil

<sup>15</sup> Bkz. s. 119-129

<sup>16</sup> Öğrenciyi tanıma teknikleri konusunda daha geniş bilgi için bkz. Hesapçıoğlu, 1994: 306-311; Yeşilyaprak, 2005: 272.

sadece ahlaki sorunu olan öğrenciler için bu görüşmeleri yaptıkları mülakattaki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Onların ahlaki sorunu olan öğrencileri tanımak için ilgililerle görüşmeler gerçekleştirmeleri önemlidir; fakat bu, her bir öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini tanıma ihtiyacını ortadan kaldırmaz. Öğretmenler her bir öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişimini tanıyabilmek için ailelerle ve diğer öğretmenlerle planlı ve sürekli görüşmeler gerçekleştirmelidir; çünkü bu görüşmeler sayesinde öğrencilerin her birinin değer anlayışı ve ahlaki gelişimi hakkında sistematik bilgiler elde edilebilir ve bu bilgiler sayesinde daha nitelikli değer öğretimi gerçekleştirilebilir.

Bazı öğretmenler (Ö8, Ö10, Ö14, Ö20) ise öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimlerini tanımaya çalıştıklarını mülakatta ifade etmelerine karşın bunu etkin olarak gerçekleştiremediklerini mülakatın başka bir yerinde ifade etmişlerdir. Onlar, bu durumun nedenleri arasında ders saatinin az olmasını, öğrenci sayısının fazla olmasını ve problemli öğrencilerin fazla olmasını zikretmişlerdir.<sup>17</sup> Bu durum, bazı öğretmenlerin öğrencilerini tanıma işini istenilen bir şekilde gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlar öğrencilerin her birinin tanınmasında sorun olabilir ancak bu sorunlar, öğrencilerin tanınmasının önünde tamamen engel değildir; öğretmenlerin bu işe biraz daha fazla emek harcamaları ve zaman ayırmaları gerekebilir.

Araştırmamız için yaptığımız mülakatlarda, öğrencilerin değerlerini ve ahlaki gelişimlerini tanımak için herhangi bir şey yapmadığını ifade eden öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de, onların, öğrencilerin değerlerini ve ahlaki gelişimini tespit etmedikleri görülmüştür. Bu, öğretmenlerin mülakatta söyledikleriyle uygulamada yaptıkları arasında uyum olduğunu göstermektedir. Böyle bir anlayışın neticesinde öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almak suretiyle öğrencilerin var olan değerlerini fark etmeleri ve kendi değer sistemlerini programın öngördüğü çerçeve içerisinde oluşturma noktasında öğrencilere rehberlik edemeyebilirler ve öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlayamayabilirler.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%75), öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim özelliklerini tanımanın gerekliliğinin farkındadırlar. Ancak öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlere ve mülakattaki ifadelerine bakıldığında,

<sup>17</sup> Bkz. “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” Adlı Kategori

bazı öğretmenlerin sözü edilen konuda yetersiz oldukları, dolayısıyla her bir öğrencinin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim özelliklerini tanıma konusunda eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak öğrenci mevcudunun çok fazla olması, öğrencilerin her birinin bireysel olarak tanınmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Fakat öğrencilerin ahlaki gelişim seviyesi bilinmediği ve mevcut değer anlayışları ortaya çıkarılmadığı zaman da etkili ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirmek mümkün olmayacağı gibi bu durumdan öğrencilerin ahlaki gelişimi de olumsuz etkilenebilir.

### 3.5.2. Öğrencilerin Aile Çevresini, Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Özelliklerini Tanıma

Değer öğretiminde öğrenciyi tanıma kategorisinde yer alan ikinci tema, *öğrencilerin aile çevresini, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımadır*. 9 öğretmen (%37.5) öğrencilerin aile çevresini, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Mesela benim görev yaptığım yer de içkinin çok olması, zinanın çok olması bunlar o toplumu tanımayla olur. Yani ben aileler hakkında da bilgi alıyorum. Bulunduğum toplumda çok yaygın şeyler var, bunlar çocukları çok etkiliyor, anne-babadan model alıyor yani. Ahlaki gelişim her yerde aynı olmadığı için, o çocuk nerde yaşıyor, o toplumdaki ahlaki anlayış nasıl mesela ben onu da araştırıyorum. Ona göre nerden girerim damardan yani sigaradan, alkolden en çok ona ihtiyaç var bence. Onların bulunduğu toplumda alkol su gibi içiliyor, oradan girerim yani. İhtiyaca cevap vermek adına tanımayı gerçekleştiriyorum.” (Ö2)*

*“Her şeyden önce içinde yaşadığımız toplumu, değerlerini ve ihtiyaçlarını biliyorum. Ben genellikle sürekli olumsuz davranışını gördüğüm bir öğrenci varsa onun ailevi durumuyla ilgili, parçalanmış ya da çocukların şiddet gördüğü aile, vs. midir diye tanımaya çalışırım.” (Ö1)*

*“Görev yaptığım okul bölgesine baktığımız zaman alt sosyo-ekonomik gelir grubuna ait çocukların olduğu aileler var. Genelde anne-baba ayrı, baba hapiste, babası olmayan çocuklar. Mesela bizim bölgede merhamet değerine çok ihtiyaç var. Annesinden-babasından merhamet göremiyor. Baba hapiste olduğu baba şefkatinden mahrum büyüyor çocuk. Neye ihtiyacı var bu çocuğun? Hangi değer*

*üzerinde konuşmaya ihtiyaç var, sınıfın geneline bakar onu tespit ederim. Çevreyi tanımadan değerler eğitimi gerçekleştirilemez.”(Ö4)*

*“Öğrenci profilimiz gecekondu bölgesinden geldiği için değerlerde ciddi zayıflık var. Bu ailelerin cahilliğinden kaynaklanıyor. Aile de cahilleşme başladıkça değerler azalıyor. Ayrıca benim okulumda asker kesimin çocukları da var. Bazı asker çocukları dini değerlere lakayt, bazen dalga da geçiyor.”(Ö15)*

*“Okulumun bulunduğu çevre çok sıkıntılı. Genelde anne-baba, çocuğu bırakmış gitmiş oluyor. Dört ve beş yaşında sokağa atılan çocuklar var burada. Kimisinin babası alkolik, kimisi uyuşturucu kullanıyor, kızını satacağını söyleyen bile var.”(Ö18)*

*“Çocuklar zengin çocuğu olduğu için değerler konusunda faydalı olamıyorum. Çocukta annesine ve babasına aşırı güven var, ne olursa olsun bana onlar kurtaracak düşüncesi var, ya bu hayatta zengin olayım benim için yeterli diyen çok çocuk var, örneğin çocuk, bana şunu diyor, öğretmenim ya bu değerleri öğreneceğiz tamam, güzel ama hayatta bize ne gibi maddi faydaları olacak dedi, ben bitireceğim okulu, babamın fabrikasına gideceğim, orada müdür olacağım, babamın zaten mirasını alacağım.” (Ö24)*

Yukarıdaki ifadelerde de görüleceği üzere 6 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö15, Ö16, Ö17) bazı öğrencilerin ailelerinin özelliklerini ve 8 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö15, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24) ise çalıştığı okulun sosyo-kültürel ortamını genel olarak tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin aile ortamını ve sosyo-kültürel ortamını yeterince bildikleri ve göz önünde bulundurdıkları zaman değer öğretimini etkili bir şekilde kılavuzlayabilirler.

Yukarıda yer alan Ö1, Ö2, Ö4, Ö15 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde örnekleri görüleceği üzere 6 öğretmen, bazı öğrencilerin ailelerinin özelliklerini tanımaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Fakat söz konusu öğretmenler, her bir öğrencinin ailesini tanımaya çalışmaktan ziyade sadece ahlaki bakımdan sorunlu olarak gördükleri bazı öğrencilerin ailelerini tanımaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, her bir öğrencinin ailesinin özelliklerinden haberdar olmadıklarını göstermektedir. Hâlbuki öğrencinin kişiliği, değerleri denilince akla hemen ailesi gelir. Ailenin çocuk üzerindeki etkisi, okul hayatını da etkilemektedir. Değer öğretiminde öğrencinin değerlerini ve ahlaki gelişimini tanımak, ailesini de dikkate almayı zorunlu kılmaktadır (Aydın, 1996: 45). Her bir öğrencinin ailesini tanımak, öğretmene

öğrencilerin hangi değerlerin etkisi altında kaldığını tanıma fırsatını verir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere değerler alanında etkili rehberlik yapmasına da imkan sağlayabilir.

Yukarıda yer alan Ö1, Ö2, Ö4, Ö15, Ö18, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de örnekleri görüleceği üzere 8 öğretmen, çalıştığı okulun sosyo-kültürel ve ekonomik çevresini genel olarak tanıdıklarını ifade etmişlerdir. 8 öğretmenin, yüzeysel birkaç gözlemlerle, çalıştığı okulun sosyo-kültürel çevresi hakkında genel bir kanaate sahip oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin mülakatta söz konusu öğretmenlere çalıştıkları okulun sosyo-kültürel çevresini tanımayı nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin ek soru sorulduğunda, cevap verememişlerdir. Buradan anlaşılan şey, onların çalıştığı okulun sosyo-kültürel ortamını tanıma etkinliğini yeterince yapmadıklarıdır. Okulun sosyo-kültürel çevresi hakkındaki genel kanaatlerden yola çıkarak, o çevredeki her öğrenci ve aile hakkında yargıya varma imkânı yoktur. Çünkü her öğrenci, aynı mahallede bile olsa, çok çeşitli ailelerden, sosyal sınıf ve tabakalardan gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin her birinin hangi değerlerin etkisi altında kaldıklarından haberdar olmadıklarının bir ipucu sayılabilir. Fakat etkili ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirmeyi hedefleyen öğretmen, her bir öğrencinin geldiği çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini iyi bilmesi gerekir (Aydın, 1996: 47; Ergün, 1992: 14).

Başka bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin hemen hemen tamamı (%97), öğretmenin öğrenciyi tanıması gerektiğini söylemişlerdir. Fakat kendileri, genelde öğrencilerinin çoğunu tanımamaktadırlar. Öğrencilerini şahsen tanımadıkları gibi, onların sosyo-kültürel çevrelerini de iyi tanımamaktadırlar (Aydın, 1996: 223). Hem diğer araştırmadaki hem de bizim araştırmamızda ortaya çıkan bulgular birbirini destekler mahiyettedir. Aradan geçen uzun yıllara ve DKAB programlarında gerçekleşen köklü değişikliklere rağmen, DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerini tanıma konusunda hala istenen noktada olamadıkları söylenebilir.

*Özetle*, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının (%37.5), öğrencilerin aile çevresini, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımanın gerekliliğinin farkındadırlar. Fakat öğretmenlerin, öğrencilerin aile çevresini, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıma işini bilimsel bir anlayışla gerçekleştiremedikleri savunulabilir.

*Sonuç olarak*, 19 öğretmenin, öğrencilerin değerlerini/ahlaki gelişimini ve/veya öğrencilerin geldiği çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımaya çalıştıklarını ifade etmeleri, onların değer öğretiminde öğrenciyi tanıma konusunu en azından önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Fakat öğrencilerin değerlerini ve ahlaki gelişimini tanımak için çaba sarf eden öğretmenler, sınırlı bilgi sunan bir ya da birkaç yolla öğrencileri tanımaya çalışmaktadır. Bu, öğrencinin bütün yönlerini tanımak ve onun hakkında sağlıklı kararlar verebilmek için oldukça yetersizdir. Bazı öğretmenlerin ise birkaç öğrencinin değerlerini ve ahlaki gelişimini tespit etmeyi, öğrencilerin tümünü tanıma adına yeterli olarak görmekte-dirler. Hâlbuki değer öğretiminde öğrenciyi tanıma faaliyeti, öğrencilerin her biri için gerçekleştirilmelidir. Ayrıca öğrenciyi tanıma faaliyeti, aile ve diğer öğretmenlerle işbirliği halinde gerçekleştirilen takım çalışmasını gerektirmesine karşın öğretmenler bu konuda işbirliğine gittiklerini ifade etmemişlerdir.<sup>18</sup> Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların büyük çoğunluğunun, değer öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözlemledikleri görülmüştür. Yani öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer öğretimini öğrenciye göre düzenleme ve bireyselleştirme hususunda pek bilinçli davranmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu durum, ilköğretim DKAB programında yer alan şu ilkelerle de tutarlılık arz etmemektedir: “Öğrenci düzeyi ve çevre etkenleri dikkate alınarak öğrenme-öğretme etkinliklerinde farklı ünitelerin birbirleriyle bağlantılı olan kazanımları birlikte ele alınabilecektir.” (MEB, 2010: 8); “Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgilerini açığa çıkarın ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlayınız.” (MEB, 2010: 26); “Etkinlikler hazırlanırken çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır.” (MEB, 2010: 19). Öğretmenlerin ilköğretim DKAB programının ilkelerine uygun olarak hareket etmemeleri, değer öğretiminin etkililiğini azaltabilir.

### **3.6. Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları**

Değer öğretiminin temel aşamalarından biri de, öğretimin planlanmasıdır. Değer öğretimini planlayan öğretmen, öğrencilerin hangi değerleri kazanmasını hedeflediğini, hangi içerikle bu hedefleri kazandırılabilceğini, bu içeriğin en etkili şekilde işlenmesinin hangi yöntem-teknik ve araç-gereçlerle olacağını, son olarak da kazanılan değer nasıl

<sup>18</sup> Bkz: “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yaptıkları İşbirlikleri” adlı kategori.

değerlendirileceğini tespit etmelidir (Demirel, 1998: 115; İşman & Eskicumalı, 2000: 17; Karagöz, 1999: 167; Yılmaz & Sünbül, 2003: 67) Değer öğretiminin planlama aşaması ne kadar iyi yapılırsa, değer öğretiminden elde edilecek verimin de o derece iyi olması umulur (Akyürek, 2012: 18; Senemoğlu, 2007: 400). Aksi takdirde değer öğretimi sürecinde emek ve zaman kaybı ortaya çıkabilir, etkili bir değer öğretimi gerçekleşmeyebilir ve öğrenciler, istedik değerleri kazanamayabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimini planlamayla ilgili durumlarını tespit edebilmek için onlara, “*Değer öğretimi için ders öncesinde nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 6’ya bakılabilir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları**

|     | Hedef | İçerik | Yöntem/Teknik | Araç/Gereç | Ölçme/Değerlendirme |
|-----|-------|--------|---------------|------------|---------------------|
| Ö1  | -     | X      | X             | X          | X                   |
| Ö2  | X     | X      | X             | X          | -                   |
| Ö3  | X     | X      | X             | X          | -                   |
| Ö4  | -     | X      | X             | X          | X                   |
| Ö5  | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö6  | -     | X      | X             | X          | -                   |
| Ö7  | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö8  | -     | X      | -             | X          | -                   |
| Ö9  | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö10 | -     | X      | -             | -          | -                   |
| Ö11 | -     | X      | X             | -          | -                   |
| Ö12 | -     | X      | -             | -          | -                   |
| Ö13 | -     | X      | X             | X          | X                   |
| Ö14 | -     | -      | -             | X          | -                   |
| Ö15 | -     | X      | -             | -          | -                   |
| Ö16 | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö17 | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö18 | -     | X      | -             | X          | -                   |
| Ö19 | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö20 | -     | -      | -             | -          | -                   |
| Ö21 | X     | X      | X             | X          | -                   |
| Ö22 | -     | X      | -             | X          | -                   |
| Ö23 | -     | -      | -             | -          | -                   |

|     |      |      |      |    |      |
|-----|------|------|------|----|------|
| Ö24 | -    | X    | -    | X  | -    |
| %   | 12.5 | 62.5 | 33.3 | 50 | 12.5 |

Tablo 6’da görüleceği üzere 16 öğretmen (%66.6), değer öğretiminin çeşitli boyutlarıyla ilgili planlama yaptıklarını belirtmektedirler. 8 öğretmen (%33.3), değer öğretiminde planlamayla ilgili herhangi bir görüş ifade etmemiştir. 16 öğretmenin planlamanın hangi boyutlarına değindikleri şu temalara göre tasnif edilmiştir: ‘Hedef belirleme, içerik belirleme, yöntem ve teknik belirleme, araç-gereç belirleme, ölçme değerlendirme araçlarını belirleme’. Aşağıda öğretmenlerin “değer öğretimini planlama” boyutuna ilişkin görüşleri mülakatlardan elde edilen veriler doğrultusunda ele alınmış, söz konusu görüşler, gözlem verileriyle desteklenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### 3.6.1. Hedefleri Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan birinci tema, *hedefleri/kazanımları belirlemedir*. 3 öğretmen (%12.5), değer öğretimini planlama kapsamında hedefleri/kazanımları önceden belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen somutlaştırarak neyi hedeflediğini bilmesi önemli. Bizim kılavuz var ya. Kılavuza bakıyorum.” (Ö2)*

*“Programa bakıyorum, hangi hedefler var diye.” (Ö3)*

*“Konuya ve kazanımlara kılavuz kitaptan bakma ile başlıyorum.” (Ö21)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin çok az bir kısmının (%12.5), değer öğretiminin hedeflerini öğretmen kılavuz kitabından veya öğretim programından öğrenmeye çalıştıklarını söylemeleri önemlidir. Çünkü değer öğretimini planlama çerçevesinde öğretmenlerin yapması gereken temel işlemlerden birisi, hedefleri/kazanımları belirlemedir. Değer öğretimi sürecinde hedefler/kazanımlar içeriğin belirlenmesinde, eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğretiminin etkililiğinin değerlendirilmesinde öğretmenlere rehberlik eder (Güleryüz, 2000: 22; Hesapçıoğlu, 1994: 94–95; Özçelik, 1993: 11; Varış, 1988: 96).

Hedefleri/kazanımları ders öncesinde belirlediğini ifade eden öğretmenler, değer öğretiminde öğrenciyi tanıma kategorisinde de öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimlerini tespit etmeye çalıştıklarını ifade etmişti.<sup>19</sup> Zira söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimini tanımaya çalışmaları, öğrenci özelliklerine uygun hedefleri/kazanımları belirleyebilme açısından önemlidir. Böylece öğretmenler, değer öğretimini bireyselleştirme ve değer öğretiminden etkili sonuçlar alabilme imkânına kavuşabilirler.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde hedefleri/kazanımları ders öncesinde belirlediklerini ifade etmeyen bazı öğretmenlerin hedeflerle/kazanımlarla ilgili herhangi bir hazırlık yapmadıkları açıkça görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler, öğretmenlerin mülakattaki durumunu teyit eder niteliktedir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen derse girdiğinde öğrencilere yönelerek ‘konumuz paylaşmaydı değil mi’ diye sordu. Öğrenciler öğretmenin yanlış hatırladığını, konularının sorumluluk olduğunu ifade ettiler.”(Ö24)*

*“Öğretmen öğrencilere dersin başında şunu sordu: ‘Geçen dersimizde nereyi işlemiştik?’ Öğrenciler konunun ‘kibir’ olduğunu söyledi.”(Ö9)*

*“Öğretmen dersin başlangıcında laptopunu açmaya çalışırken öndeki öğrenciye ‘nerede kaldık geçen ders’ diye sordu. Öğrencinin cevabına göre bilgisayarından o konuyla ilgili slayt bulmaya çalışıyor.”(Ö5)*

*“Araştırmacı: Derse girmeden önce gözlem yapacağım ‘sınıfta bugünkü konunuz nedir’ diye öğretmene sordum. Öğretmen: ‘İnan ben de bilmiyorum ki nerede kaldık, öğrencilere sorarız derse gidince’ diye cevap verdi.”(Ö16)*

*“Öğretmen dersin başında ‘Nerede kalmıştık, şu konuya geçmiş miydik?’ diye bir öğrenciye sordu.”(Ö7)*

---

<sup>19</sup> Bkz. Tablo 5

*“Öğretmen derse girince ‘konumuz neydi’ diye öğrencilere sordu. Öğrenciler ‘yalan söylemek ve hile yapmak’ dedi. Öğretmen ‘evet konumuz buydu değil mi’ diye karşılık verdi” (Ö15)*

*“Öğretmen: ‘En son nerede kaldık kızım?’ Sınıfta farklı öğrenciler, farklı yerde kaldıklarını ifade ettiler. Birisi bir yeri söyleyince, diğerleri orayı ‘okuduk’ diye cevap verdi. Öğretmen: ‘En son ders kitabını okuyan kim, parmak kaldırsın, söylesin, bende hatırlamıyorum’ dedi.” (Ö23)*

Yukarıdaki gözlem bulgularında da görüleceği üzere, araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin hedefleri/kazanımları belirlemeyi derse hazırlığın bir parçası olarak görmedikleri anlaşılmaktadır; böyle gerçekleştirilen bir değer öğretiminde istenilen amaçlara ulaşılması mümkün değildir. Çünkü öğretmenler değer öğretiminde hedeflerini belirlemedikleri zaman, öğretmenin ve öğrencinin sorumluluğu açıkça gösterilmemiş olacak, öğretmenlerin yapmaya çalıştıkları tüm etkinlikler gelişigüzel yürütülecek; dolayısıyla etkili bir sonuç alınamayacaktır (Aydın, 1996: 127; Aydın, 2000: 20; Senemoğlu, 2007: 401; Varış, 1988: 96).

Özetle, değer öğretimini planlama konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), değer öğretimi sürecinde hedefleri/kazanımları belirlemenin önemini fark edemedikleri, dolayısıyla değer öğretimiyle ilgili olarak planlama/ders öncesi hazırlık kapsamında hedefleri belirleme konusunda yeterince bilinçli olmadıkları söylenebilir. Ayrıca buradan araştırmamızdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ilköğretim DKAB programında yer alan *“Etkinlik hazırlanırken hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmelidir.”* (MEB, 2010: 19) ilkesine uygun olarak hareket etmedikleri sonucu çıkarılabilir.

### 3.6.2. İçerik Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan ikinci tema, *içerik belirlemedir*. 15 öğretmen (%62.5), değer öğretimini planlama kapsamında içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ders kitabı dersimizin planı olmuş oluyor. Kitabı okuyorum hangi noktayı eksik bırakmış, hangi ayeti almış ve bu ayette hangi yere vurgu yapmış, yani neresi önemli,*

*o ayet üzerinden bunu nasıl açarım ve bu öğrencilerin zihninde nerede duruyor.”*  
(Ö3)

*“Kılavuz kitabı bir incelerim. Ne yapılmış, ne edilmiş. Kendi dosyalarım var. Değerler konusunda hikâyelerin önemli olduğunu düşündüğümünden konuyla ilgili önceden hikâye belirleyip, derste okuyorum.”* (Ö18)

*“Ders kitabını inceliyorum. Ders kitabı dışında okumalar yapıyorum çeşitli kaynaklardan yararlanarak öğrencilerime seslenmeye çalışıyorum. Ayet ve hadislerle desteklemeye çalışıyorum.”* (Ö21)

*“Kendim ders kitabı dışında da hazırlık yapıyorum. Konuyla ilgili ayet ve hadis buluyorum. Günlük yaşamla ilgili örnek olaylar bulmaya çalışıyorum. Bu örnek olaylar öğrencilerin dikkatini çekici, kritik olmasına dikkat ediyorum.”* (Ö11)

*“Mesela sabır değeri ile ilgili sabır örnekleri, nasıl anlaşılması gerektiği, kaç çeşit sabır olması gerekir gibi noktalar için belirli eserlere bakarak geliyorum. Ben kılavuz kitaba bakıyorum ve bir de özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış DKAB dersinde geçen kavramları açıklayan(Risale-i Nur yayınları) ek kaynak da kullanıyorum. Bu kavramlar üzerinden gitmeye çalışıyorum.”*(Ö12)

*“Bir kere onunla ilgili hikayemi tespit ederim. Peygamberimizin hayatından bir örnek buluyorum. Slaytla ilgili sunumumu hazırlarım. Kitaplarımın arasında notlar olur o gireceğim derslerle ilgili, şu öğrenciye şu değer öğretimine dikkat etmeliyim tarzında. Mesela şu değerle ilgili şu hikâye anlatılacak tarzında. Mesela üç güzel ahlakla ilgili şu hadis vurgulanacak.”*(Ö4)

*“Bir kitabı okurken orda gördüğüm bazı örnekler ve çarpıcı cümlelerin altını çiziyor ve kenarına bazılarını kendim için not alıyor bazılarını da öğrenciler için not alıyorum. Hemen altını çizip bunu öğrencilere anlatayım diyorum.”*(Ö1)

*“Hangi değeri anlatıyorsam benim kalın dosyalarım var. Değerlerle ilgili 150 GB’a yakın benim bilgisayarımda anlatılacak bilgiler var. Haberlerden, gazetelerden, günlük hayatta karşılaştığımız ahlaki problemlerden örnekler getiriyorum. Hikayelerle metafor oluşturunca, çocuğun zihin dünyasına giriyorum. Örnek olaylar vererek çocuklarda o değer yerleşmesini sağlıyorum.”*(Ö15)

*“Öğretmen kılavuz kitabını yeterli bulmadığımdan hazırlık safhasında bakmıyorum. Diyelim ki yarın yardımlaşma konusu var, ben de dini literatür var. Yardımlaşmayla*

*ilgili Kettani'in dört ciltlik bir eseri var, oradan yardımlaşma bölümünü açarım, Hz. Peygamber, Sahabe, onların hayatlarını, davranışlarını bunlar bir veya iki ders yetecek kadar birkaç tane örnek öğreniyorum. Bunu anlatıyorum. Aynı konuya diğer sınıfa girerim, aynı şeyleri anlatıyorum.” (Ö24)*

*“Ben üç senedir görev yapıyorum, ne kadar tecrübeli olur insan, benim en çok gözlemlediğim şey, çocukların en çok ilgisini çeken şey hikâye tarzı anlatımlardır. Mümkün olduğu kadar bende değerleri öğretirken hikâye bulmaya çalışıyorum.” (Ö10)*

*“Derse girmeden bir veya birkaç gün öncesinden derste işleyeceğim değeri internetten o konu hakkında ne gibi bir bilgiler onları araştırıyorum.” (Ö6)*

*“Önce din dersi vip sitesinde o konuyu iyice bir inceliyorum. O değerle ilgili slayt olarak ne var tespit ediyorum. Eksik gördüğüm noktalar olduğunda yirmi beş yıllık öğretmen olduğum için daha önceki dokümanlarımız var ya onlara bir göz gezdiriyorum.” (Ö8)*

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 1 öğretmen sadece ders kitabından ve 6 öğretmen ise sadece muhtelif kaynaklardan yararlanarak hazırlık yaptığını söylemiştir. 8 öğretmen ise hem öğretmen kılavuz kitabı hem de muhtelif kaynaklardan yararlanarak değer öğretiminde içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir.

Araştırmamızda içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin 9'u, öğretmen kılavuz kitabından ve ders kitabından istifade ettiklerini söylemişlerdir. İçerik belirleme sürecinde öğretmenlere yol gösterecek olan temel kılavuz, İlköğretim DKAB öğretim programıdır. Söz konusu program çerçevesinde öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Değer öğretimiyle ilgili amaçlara ulaşılabilmesi açısından içerik belirleme sürecinde öğretmenler, program ve ders kitaplarında yer alan içeriği temel almak durumundadırlar.

14 öğretmen değişik dini kitaplardan, internet sitelerindeki (www.dindersi.vip, www.dindersi.com, vb.) slaytlardan ve çeşitli hikâyelerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö24'ün ifadesinde açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, program ve kılavuz kitaplarını yetersiz bulduklarını ifade ederek, içerik belirleme sürecinde öğretmenlere yol gösterecek olan temel kılavuz olan ilköğretim DKAB programını göz önünde bulundurmadan çeşitli dini kaynaklara ve internet sitelerine baktıklarını ifade etmişlerdir.

Buradan bazı öğretmenlerin, değer öğretiminin içeriğini programa uygun olarak düzenlemedikleri ve çalışmalarını programa göre yürütmedikleri söylenebilir. Bazı öğretmenler ise programda belirlenen içeriğe ilaveler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Değer öğretiminde muhtelif kaynaklardan istifade edilebilir ama kullanılacak kaynaklar, DKAB programının konular başlığı altında yer alan hedeflere/kazanımlara, bilgilere ve öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Ayrıca bazı öğretmenler ise konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak somut örnekler ve hikâyeler belirlediklerini söylemişlerdir. Eğer söz konusu hikâyeler ve örnekler, öğrencilerin ön öğrenmelerine, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olurlarsa, onlar, öğrencilerin değerleri daha iyi anlamlandırmalarına ve yeni durumlara kolayca transfer etmelerine katkı sağlayabilir.

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 3 öğretmen (Ö4, Ö11, Ö21) değer öğretiminde konuların anlaşılmasına yardımcı olacak ayet ve hadisleri ders öncesinde belirlediklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim DKAB dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin merkezinde İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve hadisler vardır. Bu bağlamda öğretmenler değer öğretiminde sıkça ayet ve hadislerden yararlanmak durumundadırlar. İlköğretim DKAB öğretim programında da değer öğretiminde ayet ve hadis kullanımına dikkat çekilmiş, bununla ilgili bazı ilkelere ve etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Programda bu durum, şu şekilde ifade edilmektedir: “Yeni geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda Kur’an merkezli öğrenme-öğretmeye önem verilmiş ve sürecin bu yönde düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğretmenin ayet ve hadislerle çalışma tekniklerini bilmesi önem arz etmektedir. İlköğretim DKAB dersi öğretmenin ayet ve hadisleri öğrenme öğretme sürecinde nasıl işe koşabileceğine ilişkin tekniklerden biri, ayette verilmek istenen evrensel değerlerin öğrenciler tarafından bulunması tekniğidir.” (MEB, 2010: 208-211).

Öğretmenlerin hedeflere uygun içerik belirlemesi kadar, onu belli ilkelere göre düzenlemesi gerekir. Değer öğretiminde amaçlanan davranış değişikliklerinin sağlanabilmesi için öğretimin içeriğinin kolaydan zora, bilinenden bilinmeye, basitten karmaşığa şeklinde düzenlenmesi son derece önemlidir. Böylece değerlerle ilgili öğrenmeler daha anlamlı hale gelebilir ve daha kapsamlı, sistematik öğrenmeler gerçekleşebilir (Bilen, 1999: 21; Özçelik, 1993: 66; Senemoğlu, 2007: 387). Fakat araştırmamızda Ö1’in “Toplumun ihtiyacına uygun konular verilerek ve onların da

sıralamaları ve diğer konularla ilişkileri göz önünde bulundurularak öğretim yapılmalı” görüşü haricinde öğretmenlerle yapılan mülakatlarda, onların program ve ders kitaplarındaki içeriği nasıl düzenledikleri, bu süreçte nelere dikkat ettikleri vb. konularında veri elde edilememiştir. Bununla ilgili ayrıca bir araştırma yapılabilir.

Öğretmenler etkili bir değer öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle hedefleri/kazanımları belirlemelidir; daha sonra bunlara uygun öğretim içeriğini belirlemelidir. Çünkü içerik, hedefe ulaştıran bir araç durumundadır. Fakat araştırmamızda yer alan 12 öğretmenin (%50), değer öğretimini planlama kapsamında öncelikle hedefleri belirlemeden, içerikle ilgili hazırlık yaptıkları görülmektedir.<sup>20</sup> Fakat değer öğretimini planlamada öncelikle muhteva için bir ölçüt olan hedeflerin/kazanımların belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflerden/kazanımlardan bağımsız belirlenmiş bir içerik, değer öğretiminde istendik amaçlara ulaşılmasının önünde engel olabilir. Nitekim bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların, hem hedeften öğrencileri haberdar etmedikleri hem de konudan konuya atladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bir öğrencinin sorusu üzerine öğretmen dersin üçte birinde hasedi anlattı. Aslında konu tahtada yazdığı gibi ‘yalan söylemek’ ti. Öğretmen hasedi bitirdikten sonra ‘konumuz neydi’ diye öğrencilere sordu. Öğrenciler ‘yalan söylemek ve hile yapmak’ dedi. Öğretmen: ‘Evet konumuz buydu değil mi ya’ dedi ve bir dakika sonra zil çaldı.” (Ö15 ders gözlem notu)*

*“Ö17’nin dersinin konusu vatan ve millet sevgisiydi. Derste belli bir süre anlatım yaptıktan sonra Türkiye’nin yüzölçümü nedir diye öğrencilere soru sordu. Öğrenciler şaşırarak öğretmene baktı. Cevap gelmeyince öğretmen: ‘Niye bilmiyorsunuz’ dedi. Haritaya baktı, gülümsedi, ‘ben sizden iyi biliyorum’, dedi öğretmen. Öğretmen bir konudan diğer konuya geçiyor sürekli. Daha sonra öğretmen ‘dersinize çat kapı geldik, biraz hazırlıksız geldik. Torbamızda bu bilgiler vardı, bunları sunduk size. İnşallah faydalı olmuşuzdur.’ dedi.” (Ö8 ders gözlem notu)*

---

<sup>20</sup> Bkz. Tablo 6

Öğretmenler içeriği belirlerken öğrencilerin değer anlayışlarını/ahlaki gelişimlerini ve sosyo-kültürel çevrelerini göz önünde bulundurmalıdırlar; böylece daha nitelikli bir değer öğretimi hizmeti ortaya koyabilirler. Bu bağlamda içerik hazırladığını ifade eden öğretmenlerin öğrencileri tanıma kategorisindeki durumlarının iyi olmadığı daha önce ortaya çıkmıştı.<sup>21</sup> Özellikle söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler, bu konuda onların ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitabındaki içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan onlara okutup geçmektedirler.<sup>22</sup> Dolayısıyla öğretmenlerin değer öğretimini planlamada farklı hedeflere ve farklı öğrenci özelliklerine uyumlu değişimlere gitmedikleri izlenimi edinilmiştir. Bu da değer öğretiminin merkezine öğrencinin ve hedeflerin/kazanımların değil, konunun ve öğretmenin alındığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm bunlar, öğretmenlerin değerleri telkini anlayışına uygun olarak meseleye yaklaştıklarını göstermesi açısından kayda değerdir.

Özetle, öğretmenlerin yarısından çoğunun içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmesine karşın onların büyük çoğunluğunun hedefleri/kazanımları belirlemeden öğretim içeriğini belirlemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin bireysel özelliklerini, sosyo-ekonomik ve kültürel şartlarını göz önünde bulundurmadan içerik belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Böyle bir içerik belirleme anlayışının sonucunda öğretmenler, nitelikli bir değer öğretimi hizmeti ortaya koyamayabilirler.

### 3.6.3. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan üçüncü tema, *yöntem ve teknikleri belirlemedir*. 8 öğretmen (%33.3), değer öğretiminde kullanacağı yöntem ve tekniklerle ilgili ders öncesi hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Önce ders kitabını okuyorum sonra programa bakıyorum, hangi hedefler var, ne gibi etkinlikler önerilmiş ve ben bu etkinlikleri nasıl uygulayacağım. Ortam, öğrenci düzeyi vs. beraberinde nasıl bir yol izlemem gerekir onları tasarlıyorum.” (Ö3)*

<sup>21</sup> Bkz. s.73-84

<sup>22</sup> Bkz. s. 104-112

*“Kılavuz kitaba bakıyorum, hangi yöntem burada etkili olabilir diye düşünüyorum. Tamamen kılavuz kitaba bağlı kalmıyorum. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı etkinlikler varsa onları hazırlıyorum.” (Ö11)*

*“Öğretimi yapılacak değere uygun olarak hangi yöntemle işlenmesi gerektiği konusunda, dramatizasyon yapılacaksa öğrencilere görevlerin dağıtımını yapıyorum.” (Ö1)*

*“Çocukların çevresinde karşılaştığı örnek olayları derste canlandırması için hazırlık yapıyorum.” (Ö13)*

*“Değeri nasıl veririm, drama mı iyi gelir, ondan sonra mektup yazma mı iyi gelir, bunları mesela bir gün öncesinden, ya da derse girmeden önce düşünüyorum. Bu şekilde hazırlık yapıyorum.” (Ö2)*

Yukarıdaki görüşlerde de örnekleri görüleceği üzere, 8 öğretmenin (%33.3), değer öğretimini planlarken yöntem ve teknikler konusunda hazırlık yapmaya çalıştıklarını ifade etmeleri etkili ve verimli bir değer öğretimi hizmeti sunabilmeleri açısından önemlidir. Çünkü bir öğretmen, alanıyla ilgili içeriği nasıl öğreteceğini bilmiyorsa o değer öğretimi sönük, sıkıcı, dolayısıyla verimsiz geçebilir (Bilen, 1999: 45-46). Fakat 8 öğretmenin seçtiği yöntemlerin hedeflere uygunluğu ve her ders için yöntemleri planlama durumu ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

Ö3, Ö11 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, etkinliklerle ilgili hazırlık yaparken kılavuz kitaptan yararlandıklarını söylemişlerdir. İlköğretim DKAB programında değer öğretimiyle ilgili verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin, bu etkinlikleri değerlerin öğretiminde aynen kullanabileceği gibi, ekleme ve çıkarmalar da yapabileceği; başka etkinlikler de ekleyebileceği belirtilmiştir. Ama bunu gerçekleştirirken hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmesi gerektiği, ayrıca çevresel özelliklerle, öğrencilerin bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2010). Fakat yöntem ve tekniklerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade eden 5 öğretmenin, daha önce hedefler/kazanımlarla ilgili bir planlama yapmadıkları anlaşılmıştı.<sup>23</sup> Hedefler/kazanımlar, değer öğretiminde yöntem ve tekniklerin

<sup>23</sup> Bkz. s. 85-88

belirlenmesine ve uygulanmasına yön veren temel unsurdur. Değer öğretiminde öğretmenlerin, hedef ve davranışları belirlemeden yöntem ve tekniklerin seçimine geçmesi değer öğretiminin etkililiğini azaltabilir.

Özetle, her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i yöntem ve tekniklerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etseler de, bazı öğretmenlerin hedef/kazanımlarla ilgili planlama yapmadıklarına bakıldığında, bu konuda önemli bir takım eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca 16 öğretmen (%66.6), mülakatta yöntem ve teknikle ilgili herhangi bir hazırlık yaptıklarını ifade etmemişlerdir. Yöntem ve tekniklerle ilgili ayrıntılı bir planlamadan yoksun değer öğretiminde tüm etkinlikler, rastlantılara ve ani kararlara bırakılmış demektir. Bunun sonucunda öğretmen ve öğrenciler çok değerli zamanlarını yitirebilirler ve değer öğretiminde istendik davranış değişiklikleri gerçekleşmeyebilir.

#### 3.6.4. Araç ve Gereçleri Hazırlama

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan dördüncü tema, değer öğretimiyle ilgili *araç-gereçleri* hazırlamadır. 12 öğretmen (%50), ders öncesi değer öğretimiyle ilgili araç-gereç hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bununla ilgili internet sitelerinden dokümanlar, slaytlar, videolar indiriyorum.” (Ö5)*

*“Değerlerle ilgili görsel materyal varsa, o materyali sunup, o materyalle derse başlamak için bilgisayarımda bulunan materyali hazırlıyorum.” (Ö14)*

*“Ben kılavuz kitaba bakıyorum ve bir de özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış DKAB dersinde geçen değerleri açıklayan ek kaynakla (Risale-i Nur yayınları) hazırlık yapıyorum.” (Ö12)*

*“Konuya göre bazen basından veya internetten dokümanlar arıyorum. Kendimin hikâye kitapları var doğrulukla, cömertlikle ilgili.” (Ö11)*

*“Renkli çalışma kâğıdı veya sağdan soldan bulduğum hikâye kitaplarını hazırlarım.” (Ö22)*

*“Mesela bir gün öncesinden, ya da derse girmeden önce düşünmek ve veri bulmak, elimdeki kaynakları en uygununu seçmek, videosudur, hikâyesidir, ilahisidir. Bu şekilde hazırlık yapıyorum.” (Ö2)*

*“Ortam, öğrenci düzeyi vs. beraberinde hangi materyal işe yarar, nasıl bir yol izlemem gerekir onları tasarlıyorum.” (Ö3)*

*“Slaytla ilgili sunumumu hazırlarım. Veya bununla ilgili dikkat çekici fotoğraf bulurum.” (Ö4)*

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 12 öğretmenin (%50) değer öğretiminde araç ve gereçleri hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmeleri, en azından araç-gereç hazırlama konusunu önemsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin değer öğretimini planlama kapsamında öğretim araç-gereçlerini hazırlamaları, değer öğretiminin amaçlarına ulaşmaya yardımcı olabilir ve değer öğretiminde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir (Aydın, 1996: 91; Yalın, 2000: 79). Fakat değer öğretiminde kullanılması planlanan araç ve gereçlerin bir takım ilkelere göre hazırlanması gerekir (Uşun, 2000: 4; Yalın, 2000: 80–81). İlkelerine uygun bir şekilde hazırlanmayan araç-gereçler, zaman, emek ve kaynak israfına neden olabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerde yorgunluğa ve bıkkınlığa neden olabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin değer öğretiminde araç-gereç seçme ve geliştirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları önemlidir (Korkmaz, 2013: 80).

Değer öğretiminde araç-gereçler seçilirken öğrenci özelliklerine uygun olanların tercih edilmesi gerekir. Fakat araştırmamızda yer alan öğrenciyi tanıma kategorisinde öğretmenlerin öğrencilerin değer anlayışını/ahlaki gelişimini ve/veya sosyo-kültürel çevrelerini tanıma durumlarının istenilen nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştı.<sup>24</sup> Bu durum, öğretmenlerin araç-gereç seçiminin ve uygulamasının niteliğini olumsuz etkileyebilir.

Değer öğretiminde araç-gereçler seçilirken, her şeyden önce hedefler göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin değer öğretiminin hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayan araç-gereçler tercih edilmelidir (Yalın, 2000: 79; Yanpar, 1999: 23). Fakat araştırmamızda araç-gereç konusunda hazırlık yaptıklarını ifade eden 12 öğretmenden 9’u hedefle/kazanımla ilgili herhangi bir planlama yaptıklarını ifade etmemelerine

---

<sup>24</sup> Bkz. s. 73-84

rağmen, araç-gereç hazırladıklarını ifade etmiştir.<sup>25</sup> Amaç-arac ilişkisi bağlamında konuya yaklaşılsa, öğretmenlerin değer öğretiminde hedefleri/kazanımları planlamadan araç-gereçle ilgili hazırlık yapmaları problemlidir. Çünkü hedeflere/kazanımlara uygun olarak belirlenmemiş araç-gereçler değer öğretiminde istenilen sonuçlara ulaşılmasının önünde engel olabilir. Ayrıca bu durum değer öğretiminde zaman, emek ve kaynak israfına yol açabilir.

12 öğretmenden 5'i yöntem ve teknik temasıyla ilgili herhangi bir hazırlık yaptığını ifade etmemesine karşın araç-gereç temasıyla ilgili hazırlık yaptığını mülakatta ifade etmiştir. Bir öğretmen değer öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanacağıyla ilgili planlama yapmadan, derslerinde hangi tür öğretim araç-gereçlerini kullanacağını bilemeyebilir. Böyle bir durumda rastgele araç-gereç seçimi yapılabilir ve bunlar kullanılabilir. Bunun sonucunda ise değer öğretiminde istenilen amaçlara ulaşamayabilir.

Araştırmaya katılan 24 öğretmenden geriye kalan 12'si ise değer öğretiminde araç-gereçle ilgili hazırlık yaptıklarına ilişkin herhangi bir görüş beyan etmemiştir. Bu öğretmenlerin 9'u diğer temalarla ilgili de hazırlık yaptıklarını beyan etmemiştir. Kalan 3 öğretmen ise sadece içerik temasıyla ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Değer öğretimi sürecinde araç-gereçlerden yararlanılmaması, sınıfta sözcüklere boğulma, anlamları karıştırma, öğrencilerin hayal kurması, öğrencilerin ilgilerinin azalması vb. bir takım problemlere yol açabilir (Doğan & Tosun, 2003: 158; Taşdemir, 2000: 174). Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların bahsi geçen olumsuzluklarla sıkça karşılaştıkları görülmüştür. Bu olumsuz durum, değer öğretimi sürecinin sıkıcı olmasına yol açabilir ve istedik amaçlara ulaşılmasını engelleyebilir.

Özetle, öğretmenlerin yarısının (%50), değer öğretiminde araç-gereç hazırlığı yaptıklarını ifade etmeleri, onların bu temayla ilgili farkındalıklarının olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Çünkü çeşitli araç-gereçlerle değer öğretimi süreci her öğrenci için daha zevkli ve dikkat çekici bir boyut kazanabilir. Böylece öğrenciler değer öğretimiyle ilgili etkinliklerden sıkılmazlar ve değer öğretimi sürecine daha etkin bir şekilde katılma imkânına sahip olabilirler. Ayrıca bu araç-gereçler, öğrencilerde değerlerle ilgili anlamlı öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlayabilir (Aydın, 1996: 91; Yalın, 2000: 79). Fakat araç gereçlerden istenilen faydayı elde edebilmek için onların hazırlanmasına ve

---

<sup>25</sup> Bkz. s. 85-88

uygulanmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin seçtikleri veya hazırladıkları araç-gereçlerin niteliği ve uygulanma niteliği çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde gelecek olan ‘Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç-Gereçler’ adlı kategori bağlamında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

### 3.6.5 Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan beşinci tema, *ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemedir*. 3 öğretmen (%12.5), değer öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ilgili hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ölçme ve değerlendirmeye ilgili çalışma yapraklarımız olur değerlerle ilgili. Bu aralar pek hazırlamadım ama arada yaparım.” (Ö4)*

*“Değerlendirmek anlamında bulmaca hazırlıyorum.” (Ö13)*

*“Bal bal demekle insanın ağzı tatlanmaz diyor. Dolayısıyla uygulaması dönütleri alınamayan, şunu yaparsak öğrenciler için iyi olur diyerek öğretip sonuçlarına bakmadan, dönüt almadan, bir sonraki planlamayı uygulamaya yansıtacak şekilde tedbirler almadan bir uygulama bence bal bal demeye benziyor. Bin defa bal dedim ama davranışlarında hiçbir değişiklik yok. Bu sebeple ölçme değerlendirmeye ilgili hazırlık yapıyorum.” (Ö1)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çok az bir kısmı (%12.5), değer öğretiminde amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmede kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarını önceden belirlediklerini ifade etmiştir. Değer öğretimini planlarken ölçme ve değerlendirmeye dönük hazırlığın göz ardı edilmemesi gerekir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çok az bir kısmının, değer öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemenin önemini fark ettikleri, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmeyi değer öğretiminde hazırlığın bir parçası olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, değerlerle ilgili öğrencilerin öğrenmelerinin izlenmesine yönelik herhangi bir ölçme ve değerlendirme çalışmasına rastlanılmaması ve ölçme/değerlendirme araçlarının internet sitelerinden hazır olarak indirilip uygulanması, mülakatlardaki verileri doğrular niteliktedir. Öğretmenler, değer

öğretimiyle ilgili kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını ders öncesi hazırlık esnasında dikkatli bir şekilde belirlemeleri gerekir. Böylece gerçekleştirdikleri değer öğretiminin etkililiğini neye göre değerlendireceklerini tespit etmiş olacaklardır. Öğretmenler, öğretimi planlamanın bir unsuru olarak ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlamayı ihmal ederlerse, gerçekleştirecekleri değer öğretimini ve bunun sonuçlarını belirsizliğe bırakmış olurlar. Bunun sonucunda, öğretmenler öğrencileri değer öğretimi sürecinde öğrenme eksikliklerini tanıma, bunları anında giderme imkânını kaybedebilir. Bu ise değer öğretiminin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkileyen temel etkenlerden biridir. Ayrıca değer öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçları ders öncesi belirlenmezse, bu durum, öğretim sürecinde emek, zaman ve kaynak israfına yol açabilir (Ertürk, 1986: 16; Özçelik, 1993: 239-40; Yılmaz & Sünbül, 2003: 92-93).

Hedefleri/kazanımları belirlediğini ifade etmeyen öğretmenlerin aynı zamanda ölçme ve değerlendirme araçlarını da belirlemedikleri daha önce görülmüştü.<sup>26</sup> Bundan dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), değer öğretiminde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmesi, gerçekleştirmiş oldukları eğitim hizmetinin sonuçlarını görmesi ve buna göre süreçte değişiklikler yapması mümkün olmayabilir.

Özetle, öğretmenlerin çok az bir kısmının (%12.5), ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemeyi değer öğretimine hazırlığın bir parçası olarak gördükleri sonucu çıkarılabilir. Değer öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçlarını ders öncesi belirlediklerini ifade eden öğretmenlerin, bu araçları nasıl ve neye göre hazırladıkları ‘Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri’ adlı kategori bağlamında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Araştırmamızda yer alan 8 öğretmenin (%33.3) ise değer öğretiminde planlamayla ilgili herhangi bir boyuta değinmedikleri, dolayısıyla değer öğretimini planlamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Özel bir planlama yok ama konunun içerisinde geçtiği zaman değerleri vurguluyoruz. Esas olan o değer hakkındaki önceden sahip olduğumuz bilgi birikimimizi çocuklara aktarmaktır.” (Ö9)*

<sup>26</sup> Bkz. Tablo 6

*“Yarın veya önümüzdeki hafta şu değerleri öğretiyim şeklinde planlama yapmıyorum. Tamamen ders süreci içerisinde gelişiyor. Konular biraz kolay gibi görünüyor, ondan bakmıyorum.” (Ö20)*

*“Değerlerin öğretimiyle ilgili özel şu değeri öğreteceğim diye bir planlamam yok. Onun için denk gelirse yapıyorum. Yoksa özel bir planlamam yok. Artık bu türlü işlemler sürekli yaptığımız iş gereği meleke haline dönüştü. Aynı şeyleri okutuyoruz her sene. Malzeme de (öğrenci) aynı bana göre.” (Ö5)*

*“Bende yok o. O konuda çok bilgili ve yeterli değilim açıkçası. Haftaya şu sınıfta şu değerler işlenecek şeklinde hiç planım yok. Ders öncesi nasıl hazırlık yapılacağından benim haberim yok. Anlık duruma göre değer öğretimini gerçekleştiriyorum.” (Ö7)*

*“Hem imam hatip hem de ilahiyat ve dini camiada vaaz kültüründen geldiğim için mevcut programa ekstra çok ciddi bir hazırlanma gerektirmeden giriyorum. Dolayısıyla mevcut tecrübe ve birikim çocuklara istediğim konuyu işleme ve kavratma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Yaptığım değerler eğitiminde pedagojik bir planlama sistemimde yok açıkçası, biraz daha anam babam usulünde gidiyorum.” (Ö17)*

*“Öğretmen kılavuz kitabını filan kullanmıyorum ben kendi kafama göre yapıyorum. Siz ne kadar planlasanız da o dersin gidişatı farklı oluyor. O yüzden planlama yapmıyorum. Öğrenci bir soru soruyor, ona cevap vereceğim derken başka bir konu açılıyor.” (Ö16)*

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 8 öğretmenin (%33.3), planlama olmadan da değer öğretiminin gerçekleştirilebileceği şeklinde bir kanaate sahip olmaları, onların değer öğretiminde plan yapmanın önemini yeterince kavrayamadıklarını veya ciddiye almadıklarını göstermektedir. Söz konusu öğretmenler deneyimli olduklarını, önemli olanın değerleri telkin etmek olduğunu ve konu alanını iyi bildiklerini düşündükleri için plan yapmaya ihtiyaç duymamış olabilirler. Burada asıl dikkat çeken nokta şudur ki, bazı öğretmenler, değer öğretimini ‘malumat aktarım süreci’ olarak gördükleri için, bununla ilgili hazırlık yapmaya da gerek olmadığını düşünmektedirler. Ancak planlamadan yoksun değer öğretiminde, başarı şansa bırakıldığı için, bu öğretmenlerin değer öğretiminde başarılı olmaları zordur. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler de bu kanaati doğrular niteliktedir. Değer öğretiminde etkinliklerin uygulanmasını büyük

ölçüde ders öncesi planlama etkinlikleri belirlediği için, öğretmenlerin plansızlıklarının, değer öğretimini düzenlemeye olumsuz etkide bulunacağı söylenebilir. Çünkü plansız bir değer öğretiminde her türlü etkinlik rastlantıya bırakılmış demektir. Böyle bir değer öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin değerli zamanları boşa harcanmış ve öğretmenler, kendilerini boş yere yormuş olabilirler. Söz konusu öğretmenler değer öğretimini plansız bir şekilde gerçekleştirdiklerine göre, onların yapmaya çalıştıkları değer öğretiminin eğitselliği, etkililiği de ayrıca tartışılabilir.

*Sonuç olarak* sadece 3 öğretmenin, değer öğretimini planlamanın tüm boyutlarıyla ilgili hazırlık yaptıkları ve 8 öğretmenin, değer öğretimini planlamanın herhangi bir boyutuyla ilgili zaman ayırmadıkları ve emek harcamadıkları anlaşılmıştır. Değer öğretiminde planlama yaptıklarını ifade eden 13 öğretmenin ifadelerine bakıldığı zaman da onların planlamanın tüm boyutlarına dikkat ederek ders öncesi hazırlıklarını gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Onlar hedef belirleme, içerik belirleme, vb. şeklinde olan değer öğretimini planlamanın boyutlarından bir veya birkaçını zikretmeyi ders öncesi hazırlık olarak görmektedirler. 13 öğretmen değer öğretimini planlamayı çok dar anlamıyla algılamaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%62.5), değer öğretimini planlama denilince sadece içerikle ilgili hazırlığı anlamaktadırlar. Bir başka deyişle öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bir değer öğretimine başlamadan önce öğrencilerin ne yapacaklarından ziyade, kendilerinin o değerle ilgili ne gibi bilgiler telkin edeceklerini yani içeriği planlamaktadırlar. Bir başka deyişle onların yaptıkları planlamanın etkinlik planlaması değil, çoğunlukla anlatım listesi olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Bu durum onların, öğrenci merkezli bir anlayıştan ziyade öğretmen ve konu merkezli bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca buradan hareketle, onların değer öğretiminde planlamanın önemini ve boyutlarını kavrayamadıkları söylenebilir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yaptığımız gözlemler de, bu kanaati doğrular niteliktedir. Yaptığımız gözlemlerde, öğretmenlerin çoğunluğunun birtakım malumat kalıplarını öğrencilere aşılmasıyla ve ders kitabının öğrenciye okutulup geçilmesiyle yetinildiği gözlemlenmiştir. Bu gözlemler neticesinde, öğretmenlerin çoğunluğunun değer öğretiminde planlamayı oldukça yüzeysel algıladıkları; değer öğretimini planlamanın önemini fark edemedikleri, dolayısıyla değer öğretimini planlama konusunda yeterince bilinçli olmadıkları söylenebilir. Ayrıca planlama konusunda araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin istenen ve beklenen düzeyde

olmamaları, değer öğretimini planlamanın gereksiz olduğunu düşünmelerinden veya bu konuda yeterliklerinin zayıf olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenler, nitelikli bir ön hazırlık yapmaz ve değer öğretimini bir takım tesadüflere bırakırlarsa, farklı değer anlayışlarına sahip ve ahlaki gelişim aşamalarında olan öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenciler değerlerle ilgili istedik öğrenmeleri gerçekleştiremeyebilirler. Üstelik bu tür durumlarda öğretmenler öğretim sürecini düzenlerken, öğrencilerin derse aktif katılamamaları veya sınıf disiplinin bozulması gibi farklı bir takım güçlüklerle de karşı karşıya kalabilirler. Yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin DKAB öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin önceden derse hazırlanma için yeterince zaman ve emek ayırmadıkları tespit edilmiştir (Aydın, 1996: 88). Diğer bir araştırmaya göre de DKAB öğretmenlerinin yarısı, ahlâkî konuların öğretiminde bazen hazırlanma ihtiyacı duymaktadırlar (Aydın, 1998: 82) Hem bizim araştırmamız hem de diğer araştırmalar göstermektedir ki DKAB öğretmenleri, öğretimin temelini oluşturan planlamanın öneminin ve gereğinin yeterince farkında değildirler. Bundan dolayı DKAB öğretmenlerinin değer öğretimini planlama konusunda bilinçlendirilmelerine ve yetiştirilmelerine ihtiyaç vardır.

### 3.7. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Değer öğretimi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmeleri kapsamaktadır. Her bir öğrenme türü farklı özellik arz etmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri fark edebilmeleri ve öğrenme türleriyle ilgili davranışları kazanabilmeleri için değer öğretiminde yöntem çeşitliliğine gidilmesi gerekir. İlköğretim DKAB programında bu duruma şu şekilde dikkat çekilmiştir: *“Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik dikkate alınmıştır.”* (MEB, 2010: 12). Bundan dolayı öğretmenler, değer öğretimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli yöntemler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Öğretmenler çeşitli öğretim yöntemlerinin olumlu ve sınırlı yönlerini, kullanım ilkelerini iyi bilmeli, yöntem seçimini etkileyen faktörleri de dikkate alarak, değer öğretiminde kullanacakları yöntemleri yerinde ve zamanında seçip iyi uygulayabilmelidirler. Değer öğretiminde öğrencilerin istedik öğrenme yaşantıları geçirmelerinde öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenin seçtiği yöntemler, öğrencilerin etkin öğrenme yaşantılarını geçirmelerine katkı sağlamalıdır (Akyürek, 2009: 124; Aydın, 1996: 98-102; Aydın, 2012: 88; İşman & Eskicumalı, 2000: 102; Taşdemir, 2000:

100; Yılmaz & Sünbül, 2003: 48). İlköğretim DKAB programında da, belirlenen değerlerle ilgili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, yöntemlerin öğrencileri aktif kılacak şekilde kullanılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2010: 9).

İlköğretim DKAB ğretmenlerinin değer öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini incelerken, değer öğretiminin etkililiğiyle doğrudan ilgili olduğundan dolayı öğretmenlerin değer ğretiminde yöntemleri nasıl kullandıklarına özellikle bakılması gerekir. Bu nedenle araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer ğretiminde kullandıkları yöntemleri belirleyebilmek amacıyla ğretmenlere, “*Dersinizde değerleri öğretebilmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Değer ğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullanıyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 7’ye bakılabilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

|     | Anlatım | Soru-cevap | Drama | Örnek Olay | Grup Çal. ve Tartışma |
|-----|---------|------------|-------|------------|-----------------------|
| Ö1  | X       | X          | X     | X          | -                     |
| Ö2  | X       | X          | X     | X          | -                     |
| Ö3  | X       | X          | -     | X          | -                     |
| Ö4  | X       | X          | X     | X          | X                     |
| Ö5  | X       | X          | -     | -          | X                     |
| Ö6  | X       | X          | -     | X          | -                     |
| Ö7  | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö8  | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö9  | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö10 | X       | X          | -     | X          | -                     |
| Ö11 | X       | X          | -     | X          | X                     |
| Ö12 | X       | X          | X     | -          | -                     |
| Ö13 | X       | X          | X     | X          | X                     |
| Ö14 | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö15 | X       | X          | X     | -          | X                     |
| Ö16 | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö17 | X       | X          | X     | -          | -                     |
| Ö18 | X       | X          | X     | -          | -                     |
| Ö19 | X       | X          | X     | -          | -                     |
| Ö20 | X       | X          | X     | X          | X                     |
| Ö21 | X       | X          | -     | X          | -                     |
| Ö22 | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö23 | X       | X          | -     | -          | -                     |
| Ö24 | X       | X          | -     | -          | -                     |
| %   | 100     | 100        | 41.6  | 41.6       | 25                    |

### 3.7.1. Anlatım Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan birinci tema, *anlatım yöntemidir*. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yani 24 öğretmen (%100), değer öğretiminde anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Hep ben konuşurum derste. Eğer konuşmalarımı alabilecek öğrenciyse alır onu ama almıyorsa ona yapacak bir şey yok zaten. Allah kurtarsın onu.” (Ö16)*

*“Ders boyunca sürekli anlatıyorum, herkes dinliyor ama herkesin alış derecesi aynı olmuyor.” (Ö12)*

*“Ben genelde anlatım yöntemiyle değerleri öğretmeye çalışıyorum. Mesela yalan konusunu anlatmak için dört saatim var. Örnek olay kullansam, anlatacağım şeylere zaman kalmaz. Biz mecburen kırk dakika içerisinde vermem lazım her şeyi. O yüzden temel şeyleri vurgulayıp geçiyorum mecburen.” (Ö11)*

*“Değer öğretimini camideki vaaza benzetiyorum. Daha çok orada vaiz konuşuyor ya, biz de sınıfta biraz daha fazla konuşuyoruz herhalde, orada herkes kuzu kuzu dinliyor, çıkışta adamın içinde varsa kötülükse, yalansa yapabiliyor. Cami için çok doğru, haklısın, hocayı vaizi tasdik edici davranışlar oluyor. Benim sınıfta da aynısı. Herkes kuzu gibi.” (Ö9)*

*“Genelde anlatım yöntemi dışında değerleri öğretmek için başka yöntem ve teknik kullanmıyorum. Çocukların en çok ilgisini çeken şey hikâye tarzı anlatımlardır. Bir de Kuran ayetlerinden bahsedildiğinde biraz daha etkili olduğunu gördüm.” (Ö10)*

*“Hem imam hatip hem de ilahiyat ve dini camiada vaaz kültüründen geldiğim için mevcut programa ekstra çok ciddi bir hazırlanma gerektirmeden giriyorum. Dolayısıyla mevcut tecrübe ve birikim çocuklara istediğim konuyu anlatma konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Bir ayet ve hadisin orijinalini okuduğunuz zaman çok etkileniyorlar.” (Ö17)*

*“Mesela çalışkanlıkla ilgili 10-15 tane hikâye anlatıyorum. Örnek olaylar vererek çocuklarda o değer yerleşmesini sağlıyorum. O anlattığım hikâyeler o çocukta çalışkanlık değerinin oluşmasını sağlıyor.” (Ö15)*

*“Dersi işlerken çocuğa tam manasıyla anlatabiliyorsam mutlu oluyorum. Sahabe efendimizin hayatından bir örnek olay buluyorum. Dersin başında önce onu okuyorum, sonra onu açıklıyorum, ders bitiyor.” (Ö6)*

*“Diyorum ki on beş dakika konumuzu kitaptan okuyun, konuyu okutturuyorum, kapatın kitapları, birinci paragrafı anlat diyorum, sıra kendilerine geleceğini bildiği için hepsi okuyorlar. Ondan sonra parmaklar kalkmaya başlıyor, ben de diyorum sınıf okudu, bu değerleri öğrenmişlerdir. Dersim böylece bitiyor.” (Ö24)*

*“Derslerde genelde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütopyik anlatıyoruz. Ders bana yetmiyor. Okuldaki bütün hocalardan geriyim şu anda. Öyle oluyor ki, bir değeri anlatmak için bir ayet okuyoruz, bir bakmışım nereye gitmişiz, sonra geri dönmek çok vakit alıyor. Çok fazla dağılıyorum zaman zaman derste hani mesaj vermek adına.” (Ö20)*

*“Öğretim programında şu yazıyor diye o dersin işlemek zorunda değilim, belki o gün çocuklar hiç ders dinlemek istemeyecek veya başka konu anlatmamı isteyecek, hadi çocuklar sizinle şunu yapalım dediğim zaman çocuk daha farklı bir havaya girecek. Ülkemizde dayatmalar bizi bu noktaya getiriyor. Küçükler beyaz bir sayfa, istediğimizi veriyoruz, yazıyoruz.” (Ö22)*

*“Ben sadece ahlak konularını anlatmakla yetiniyorum. Kafalarına bunları doldurmaya çalışıyorum. Buradaki esas hedefimiz var ya, bu değerleri çocukların beynine nakşetmek. Bazen ben de dersler kayar, bir olaya takıldığımız çok olur. Mesela ben bir konu anlatıyorum değil mi, mesela bir öğrenci birine sövdü veya başka bir şey yaptı, hemen dersin konusunu bırakırım orada, diğerini anlatmaya çalışırım, biz de şu var, hangi alanda anlatmış olsam zaten dinin dışına çıkmıyorum, konunun dışına çıkıyorum ama dinin dışına çıkmamış oluyorum, benim için bu kar sayılıyor, dinin başka bir yönünü anlatmış oluyorum ama o anda mevcut konuya uymuyorum yani.” (Ö23)*

*“Öğrenci soru sorduğunda ben konu dışına çıkmak zorundayım, eğer çıkmazsam kafası karışacak, bir daha ne zaman anlatacağız, o yüzden önemli değil konu dışına çıkmam, anlatırım devamlı.” (Ö8)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretimini öğretmenin anlatması ve öğrencilerin onu dinlemesi şeklinde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin anlatılan konuyla ilgili

değerli ve güzel olduğunu kabul ettikleri her ne bilgi varsa öğrencilere aktarmak gibi bir düşünce içinde oldukları söylenebilir. Yukarıda yer alan görüşlerden hareketle, öğretmenlerin, öğrencileri bilgilerin doldurulacağı küpler gibi gören “ezberci ve nakilci” bir değer öğretimi anlayışına sahip oldukları da savunulabilir. Aşağıda gelecek olan gözlem bulgularında da bunu destekleyen veriler mevcuttur:

*“Öğretmen devamlı anlatım yapıyor. Öğrencilere arada anlatım esnasında ‘değil mi’ şeklinde anlatımlarını tasdik ettirici sorular soruyor. Öğrencilerde evet demek için ‘kafa sallıyor’. Mesela öğretmen ‘durumu anladık değil mi’ diye sordu. Öğrenciler topluca kafa salladılar. Öndeki öğrenci beş dakikadır, parmak kaldırıyor, söz hakkı verilmiyor, öğretmen devamlı anlatmaya çalışıyor.”*(Ö15 ders gözlem notu)

*“Öğretmen sürekli anlatıyor ve öğrenciler de sessizce dinliyor. Derse katılım imkânı verilmiyor. Öğretmen camide vaaz eder gibi konuşuyor, nasihat ediyor devamlı.”*(Ö12 ders gözlem notu)

*“Öğretmen dersin son on dakikasına kadar anlattı. Dersin son on dakikasında ise o zamana kadar ne anlattıysa, aynen öğrencilerin defterlerine anlattıklarını yazdırdı.”*(Ö16 ders gözlem notu)

*“Öğretmen derste sürekli anlatım yapıyor. Arada öğretmen: ‘Peygamberimizin iki hadisini geçen hafta ezberlemiştik. Bunları kim söylemek ister?’ Öğrenciler ezberledikleri hadisleri söylüyorlar.”* (Ö22 ders gözlem notu)

*“Öğretmen: Ders kitabınızda sayfa 62’te Allah diyor ki verdiğiniz sözü yerine getirmelisiniz, birisi konuştuğu zaman yalan söylemesin, söz verdiğinde sözünden dönmessin, kendisine bir şey emanet edildiği zaman emanete ihanet etmesin; bunlar ezberlenecekti ama yapmamışsınız, şimdi size beş dakika müsaade veriyorum. Hepsini bu süre içerisinde ezberleyeceksiniz.”* (Ö7 ders gözlem notu)

*“Ö14’ün ders konusu iftira ve gıybetti. Öğretmen dersin ortasında konuyla ilgili olmayan bir hikâye anlatmaya başladı. Arada öğrenciler ‘niye böyle oldu’ şeklinde sorular soruyor. Öğretmen cevap vermiyor. Hikâyede geçen haset kavramını duyan öğrenci ‘bu ne’ dedi ama öğretmen ona da cevap vermedi.”* (Ö14 ders gözlem notu)

*“Dersin başında öğretmen: ‘Son zamanlarda medyada bir konu gündemde, gıda maddelerinde hileler yapılıyormuş, sucuk diye aldığımız ürünlerde içinde başka*

*şeyler varmış. Balda da aynısı oluyormuş. Bunlar bir yalancılık, sahtekârlık, insanları aldatma değil mi?’ Öğrenciler topluca evet dedi. Daha sonra öğretmen dersin sonuna kadar konuyla ilgili anlatımını gerçekleştirdi.” (Ö11 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, bilgisayar vasıtasıyla internet sitelerinden indirdiği hazır slaytları öğretmen masasından hiç kalkmadan monoton bir şekilde okudu dersin sonuna kadar. Öğrenciler de sessizce dinlemeye çalıştı”(Ö5 ders gözlem notu)*

*“Ö11’in başka bir dersinde gözlem yapmak için, kendisinden izin istedim. Ö11, bu derse benim katılmamı istemedi. Nedenini sordum, şu şekilde cevap verdi: ‘Bu sınıfta geri kaldım, ders kitabını hızlı bir şekilde okutup geçeceğim, bu yüzden derse gelmenizi istemiyorum’ dedi. Ö11’in başka bir dersinde gözlem yaptım. O sınıfta ders kitabını okurken söz isteyene ve soru sorana söz hakkı vermiyor, sürekli ders kitabını öğrencilere okutturup geçiyor. Okunulan yeri öğrencilerin çoğu takip etmiyor, onlar sıkılmış, dikkatleri dağılmış gözüküyor.” (Ö11 ders gözlem notu)*

*“Öğrenci ders kitabını okumaya başladı. Öğrenci okurken öğretmen ‘burada duralım’ ve ‘dik oturalım, arkamıza yaslanalım, buraya bakın’ dedi. Bu esnada bazı öğrenciler başka derslere ait testler çözüyor, öğretmen hiç müdahale etmiyor. Öğretmen sürekli anlatıyor... Ve zil çalıyor.”(Ö15 ders gözlem notu)*

*“Öğrencinin birine ders kitabını okumasını istedi. Öğrencilerin çoğu takip etmiyor, bir kısmının dikkati dağınık gözüküyor. Ders kitabı monoton bir şekilde okunuyor, öğretmen arada açıklama yapmıyor, soru sormuyor, öğretmenin kendisi bilgisayarla uğraşüyor okuma esnasında.”(Ö14 gözlem notu)*

*“Dersin konusu ‘sevinç ve üzüntülerimizi paylaşalım ’idi. Öğrenci boynundaki cevşeni göstererek ‘bunun önemi nedir’ şeklinde dersin konusu dışında bir soru sordu. Öğretmen bunun dersin konusuyla ilişkisi olmamasına rağmen yirmi dakika açıkladı. Sonrasında öğretmen, ‘çok dağıttık dersi toparlayalım’ dedi ve konuyla ilgili anlatım yaptı.” (Ö17 ders gözlem notu)*

*“Gıybet ve iftiranın Müslümanda olmaması gereken özellikler olduğunu ifade etti. ‘Söylemeyeceksiniz, yapmayacaksınız, terbiyeli olacaksınız’ şeklinde nasihatler veriyor sürekli. Dersin asıl konusundan-gıybet ve iftiradan- uzaklaştı, hırsızlık konusuna girdi ve yirmi dakika bu konuyla ilgili telkinlerde bulundu. Öğrencilerin*

*büyük çoğunluğu öğretmenin anlattıklarını dinlemiyor, başka şeylerle uğraşıyor ve sınıfta çok fazla uğultu var.*” (Ö23 ders gözlem notu)

Her öğretmenin değer öğretiminde anlatım yönteminden belli ölçüde yararlanması normaldir; ama yukarıda verilen öğretmen görüşlerinde ve gözlem notlarında da görüleceği üzere anlatım yönteminin sürekli, monoton bir şekilde ve kullanım ilkelerine riayet edilmeden kullanılması, problemlidir. Anlatım yöntemi kullanım ilkelerine riayet edildiği zaman değer öğretiminde vazgeçilemeyecek yöntemlerden biridir; fakat bu yöntemden beklenen faydayı elde edebilmek için öğretmenlerin bu yöntemin nerede, ne zaman, ne kadar ve nasıl kullanılacağı konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir (Akyürek, 2009: 125-129; Küçükahmet, 1998: 54-57). Yukarıda verilen öğretmen görüşlerinden ve gözlem notlarından yola çıkarak araştırmamızda yer alan öğretmenlerin anlatım yöntemini bilme ve kullanma durumları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınıp değerlendirilecektir.

Yukarıda Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö23 kodlu öğretmenlerin hem mülakat ifadelerinde hem de derslerinde tutulan gözlem notlarında görüleceği üzere, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, dersin en az üçte ikisinde veya tamamında anlatım yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ders saatinin azlığını ileri sürmek suretiyle, zaman ve emek tasarrufu için bu yöntemi fazlaca kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat bu, doğru bir düşünce değildir; öğrencilerin dinleme süreleri sınırlı olduğundan dolayı öğretmenlerin, değer öğretiminde anlatım yöntemini uzun süreli kullanmamaları gerekir. Onların, anlatım yöntemini gerektiğinde ve ihtiyaç miktarınca kullanmaları gerekir. Ayrıca değer öğretiminde amaç, değerlerle ilgili kalıp bilgileri aktarmaktan ziyade öğrencinin daha fazla katılımını sağlayarak, anlamlı bir değer öğretimi gerçekleştirmektir (Akyürek, 2009: 127; Aydın, 1996: 107; Yılmaz & Sünbül, 2003: 32).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, değer öğretiminde ayet ve hadisleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların büyük çoğunluğunun, anlatım yöntemini kullanırken çeşitli ayetlerin meallerini ya ezbere okudukları ya tahtaya yazdıkları ya da slayt makinasıyla duvara yansıttıkları görülmüştür. Ama öğretmenler ayet ve hadisleri kullanırken öğrenciyi aktif kılacak ve onların düşünmelerini sağlayacak teknikler konusunda yeterli olmadıkları gözlemlerde tespit

edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 3 öğretmenin (Ö4, Ö19, Ö21) ayet ve hadiste anlatılmak istenenle ilgili çeşitli sorular sordukları veya ayette geçen kavramların altını çizdirip öğrencileri ara sıra konuşturma yoluna gittikleri görülmüştür. Hâlbuki İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nda ayet ve hadislerle yapılan değer öğretiminin öğrenciyi aktif kılacak şekilde düzenlenmesi özellikle istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 208) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ayet ve hadislerle değer öğretimini, değerleri telkin yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere araştırmamızda yer alan bazı öğretmenler, değer öğretiminde hikâye, kıssa ve güncel olaylara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Değer öğretiminde öğretmenler hikâye, kıssa ve güncel olaylardan yararlanarak anlatımı zenginleştirebilirler. Zira bu şekilde anlatımı somut örneklerle desteklemek, öğrencilerin değerleri daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Fakat araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaptığı gibi sadece hikâye, kıssa ve güncel olayların anlatılıp geçilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenler, anlatılanların öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılmasını sağlayabilmek için öğrencilere çeşitli sorular sorabilmelidir. Örneğin yukarıda yer alan Ö11'in dersinde tutulan gözlem notunda da görüleceği üzere, bazı öğretmenler güncel olayları, değerleri telkin anlayışına uygun olarak kullanmaktadırlar ve öğrencilere günlük olayları anlamlandırmalarına yardımcı olacak sorular sormamaktadırlar. Öğretmenlerin anlatılacak hikâye, kıssa ve güncel olayın yerini, zamanını ve miktarını iyi ayarlamaları gerekirken Ö14'ün dersinde tutulan gözlem notunda açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenlerin zaman doldurma amacıyla çok miktarda hikâye anlattıkları, hikâyede geçen kavramlarla ilgili öğrencilerin sorularına cevap vermedikleri, bazılarının ise dersin hedeflerine ve konusuna uygun olmayan kıssalara, hikâyelere ve güncel olaylara yer verdikleri görülmüştür.

Yukarıda öğretmen görüşlerinde ve gözlem notlarında da görüleceği üzere, bazı öğretmenlerin değer öğretimini '*ders kitabını veya slaytları okutup geçme*' şeklinde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Değer öğretiminde anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin, bu yöntemi monoton bir şekilde kullanmaktan ziyade öğretim sürecinde çeşitli görsel araç-gereçlere yer vermelidir. Çeşitli görsel araç-gereçlerden istifade edilmesi, öğrencilerin çeşitli duyularına hitap eder, soyut olan değerlerin somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Bu da öğrencilerin değerleri zihinlerinde

somutlaştırmasına katkı sağlayabilir ve anlatım yönteminin sıkıcı olmasını engelleyebilir. Ayrıca çeşitli araç-gereçlerden yararlanan bir öğretmenin sınıftaki sözel açıklamaları, kuru bir laf kalabalığına dönüşmekten kurtulabilir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin söz konusu araç-gereçleri kullanma niteliğine bağlıdır. Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin ders kitabını veya slaytları değer öğretiminde bir araç-gereç olarak kullanmaları önemlidir; fakat derslerinde yaptıkları gibi ders kitabından veya slayttan faydalanma, öğrencilere onların monoton bir şekilde okutturulması anlamına gelmemelidir. Örneğin ders kitabını veya slaytları okutma esnasında, öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için soru-cevap, tartışma, vb. ilave yöntemler kullanılarak öğrenci aktif hale getirilebilir. Fakat öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders kitabını veya slaytları ya sadece öğrencilere okutup geçme ya da okutup arada açıklamalar yapma şeklinde monoton bir yol takip ettikleri görülmüştür. Örneğin Ö15'in gözlem notunda da görüleceği üzere bazı öğretmenler, 'Yaslan arkana beni dinle!' telkiniyle öğrencileri pasif konuma itmektedirler. Böyle bir anlayışla kalıplanan öğrenci, kendi değerlerini inşa edemeyebilir; değerlerini oluşturamayacağı için de ahlaki gelişimi ilerlemeyebilir.

Yukarıda yer alan Ö8, Ö20, Ö23 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, değer konusunda anlatım yaparken dersin asıl konusundan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de, onların ders içi anlatımlarının *"hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez."* sözünü doğrular nitelikte gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenin ders öncesinde hedefleri/kazanımları planlaması, ders sürecinde konunun dağıtılmadan işlenmesine yardımcı olur. Daha önce geçen "Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları" adlı kategoride sadece 3 öğretmenin hedeflerle/kazanımlarla ilgili planlama yaptığı göz önünde bulundurulunca<sup>27</sup>, öğretmenlerin anlatım esnasında konuyu dağıtımlarının çok da beklenmedik bir durum olmadığı söylenebilir. Burada asıl problem, konuyu dağıttıklarını mülakatta ifade eden Ö8, Ö23 gibi bazı öğretmenlerin, bu durumu normal karşılamalarıdır. Onlar öğretmenin derste konudan konuya atlamasını, dini konuların dışına çıkmadığı düşüncesinden dolayı normal bir durum gibi karşılamaktadırlar. Bu durum, onların pedagojik formasyon yeterlilikleriyle ilgili ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Hâlbuki öğretmenin anlatım esnasında

<sup>27</sup> Bkz. Tablo 6

öğrencilerin sorularına cevap vermesi, ölçüyü kaçırmaması ve konuyu dağıtmaması gerekir. Çünkü öğrenci anlatım esnasında daldan dala kondurulduğu zaman öğrencilerin sınırlı bir zaman içinde canlı kalabilen ilgileri tamamen kaybolabilir. Ayrıca değer öğretiminin içeriği, öğretimin hedefleriyle ilişkilendirilmezse ve öğrencilerin anlamalarına kılavuzluk edilmezse, öğrencilerin soyut olan değerleri anlamlandırmaları ve kavramaları zorlaşabilir.

Öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere anlatımdan sonra mesajların öğrencilere ulaşp ulaşmadığını kontrol ettiğini ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de anlatım gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarının kontrolünün yapıldığına hiç rastlanılmaması, onların mülakattaki ifadelerini doğrular niteliktedir. Fakat öğretmenlerin derste değerlerle ilgili anlatımı gerçekleştirmeleri, öğrencilerin anladığı anlamına gelmeyecektir. Ayrıca öğrencinin değerlere ilişkin bilgileri duyması, onları doğru anladığı anlamına da gelmeyecektir. Bundan dolayı değer öğretiminde özellikle anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin geribildirim ve düzeltme işlemlerini sıkça yapmaları elzemdir (Akyürek, 2009: 128; Hesapçıoğlu, 1994: 176).

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, değer öğretiminde genellikle anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim DKAB programında *“İlköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla öğretimi gerçekleştirmesidir. Öğrenci, bilgilerin doldurulacağı bir depo gibi görülmeyip öğretmenin rehberliğinde bilginin inşacısı konumuna getirilmiştir. Bu bağlamda, bilgi ezberlenmeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. ”* (MEB, 2010: 8, 11) denilmesine rağmen araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değer öğretimini öğrenci merkezli ve öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin değer öğretiminde genellikle anlatım yöntemini kullanmaları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım yöntemini fazla hazırlık gerektirmeyen bir yöntem olarak kabul etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimini planlamaya ilişkin durumları da

bu tespitimizi doğrular niteliktedir.<sup>28</sup> Burada araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım yönteminin özelliklerini, üstün ve yetersiz yönlerini, nasıl etkenlikle kullanılabileceğini yeterince tanımadıkları ve kavramadıkları savunulabilir. Yapılan birçok araştırmada da DKAB öğretmenlerinin öğretim sürecinde genellikle anlatım yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir (Aydın, 1998: 59; Aydın, 1996: 129; Bilgin, 1980: 82; Selçuk, 2005: 128, 155; Uçar, 1998: 107). Ayrıca Kaymakcan ve Meydan tarafından yapılan bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin değerleri anlatma (her zaman % 66,6; sıklıkla %30,7); telkin etme (her zaman % 57,7; sıklıkla % 35,5) ve büyük şahsiyetlerin hayatlarından ve sözlerinden örnekler verme (her zaman %35,7; sıklıkla %52,1) yöntemlerini yüksek oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2011: 45). Bu da gösteriyor ki, DKAB öğretmenlerinin anlatım yöntemini kullanma durumu konusunda zaman içerisinde pek fazla değişiklik olmamıştır ve aynı anlayışla yola devam edilmektedir.

### 3.7.2. Soru-cevap Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan ikinci tema, *soru-cevap yöntemidir*. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yani 24 öğretmen (%100), mülakatlarda değer öğretiminde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Derste yalan söylememenin faydaları nelerdir, diye soruyorum, tıkr tıkr sayıyor ama dışarı çıkıyor yalan söylüyor.” (Ö2)*

*“Mesela sabır değerini anlatırken, sabırdan ne anlıyorsunuz şeklinde sorularla açıyorum. Ama genelde anlatıyorum.” (Ö12)*

*“Soru-cevap şeklinde öğretiyorum. Özellikle çocukların anlattıklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını dışarıya çıkarmak için arada sorular sormaya çalışıyorum.” (Ö19)*

*“Soru-cevapla öğrencilerin o değerlere sahip olup-olmadığının farkına varmaya çalışıyorum. Ama genelde anlatırım.” (Ö15)*

<sup>28</sup> Bkz. s. 84-101

*“Bir olay olursa veya bir soru gelirse onunla ilgili sınıf içerisinde bir değerlendirme yapıp, hani bunun doğrusu neydi, nasıl olması gerekirdi, arkadaşı şöyle şöyle bir yapmış siz ne diyorsunuz diye ara sıra soru-cevap kullanıyorum.” (Ö14)*

*“Soru-cevap yöntemini kullanıyoruz. Diyelim ki herkesin evet diyebileceği bir şeye hayır diyerek farklı değer ve düşünce tarzlarını ortaya koymaya çalışıyoruz.” (Ö13)*

*“Benim tarzım ve kişiliğime uygun olarak ciddi bir öğretmen olarak gözükmeye çalışırım öğrencilerimin gözünde. Bundan dolayı anlatımı tercih ederim. Bazen konu ile ilgili sorular yöneltiyorum. Genelde ben dersi parmak kaldıran öğrencilerle konuşurum. Parmak kaldırmayan öğrencilere sormuyorum.” (Ö11)*

*“Değerleri öğretirken soru-cevap kullanıyorum. Çocuğa soruyorum ama ben anlatıyorum genelde. Öğrenciyi aktif kılacak örnek olay, drama filan yapmıyorum.” (Ö16)*

*“Sınıfta çocuklara sorular soruyorum, ailesinde bunun yansıması nasıl oluyor soruyorum. O kırk dakika geçtikten sonra dışarıya çıktığında bana o cevabı veren çocuğun tam tersi hareket ettiğini görüyorum. Oradan şu kanıya vardım; kendimize de baktığımızda bize anlatılan birçok şeyi aldığımız gibi hayata uyguluyoruz.” (Ö10)*

*“Mesela hikâye anlatıyorum bu konuda ne olabilir mesela, burada ne anlatmak istedi, ne olabilir veya oradaki ayet, orada sorular var mesela yardımseverlik deyince ne anlıyorsunuz, çocuklar çok güzel yorumlar getiriyorlar.” (Ö17)*

*“Ders kitabını okutuyorum derste, en son hatırladıklarını soruyorum.” (Ö18)*

*“Genelde ders kitabını okutuyorum, açıklama yapıyorum ve anlatımla geçiriyorum ama arada bir soru da sorduğum oluyor.” (Ö20)*

Yukarıda yer alan Ö12’nin “Sorularla açıyorum. Ama genelde anlatıyorum.”, Ö19’un “Özellikle çocukların anlattıklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını dışarıya çıkarmak için arada sorular sormaya çalışıyorum.” gibi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenlerin, genelde anlatım yöntemiyle değerleri öğretmeye çalıştıkları ama arada bir öğrencilere çeşitli sorular yönelttiklerini söylemişlerdir. Bu durum, onların soru-cevap yöntemini sunuş stratejisi içerisinde bir öğretim tekniği olarak kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö2’nin “yalan söylememenin faydaları nelerdir”, Ö12’nin “sabırdan ne

*anlıyorsunuz”* şeklindeki ifadelerine bakıldığı zaman bazı öğretmenlerin, değer öğretiminde bilgi düzeyindeki kazanımları ölçmeye yönelik sorular sordukları görülmektedir. Öğretmenlerin sürekli tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sormaları, öğrencilerin kalıplaşmış cevapları ezberlemelerine ve sorulduğunda aynen istenenleri vermelerine yol açabilir. Bu da öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler yerine ezbere öğrenmeler gerçekleştirmelerine yol açabilir. Ö13’ün *“Diyelim ki herkesin evet diyebileceği bir şeye hayır diyerek farklı değer ve düşünce tarzlarını ortaya koymaya çalışıyoruz.”* şeklindeki ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, evet ya da hayır cevabıyla geçiştirilecek sorulara yer verdikleri görülmektedir; ama bu tür soruların, analitik ve eleştirel düşünmeye sevk edici soru türü olmadığı akıldan çıkarılmaması gerekir. Ö11’in *“Genelde ben dersi parmak kaldıran öğrencilerle konuşurum. Parmak kaldırmayan öğrencilere sormuyorum”* şeklindeki ifadesinde görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, tüm öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak yerine belirli öğrencilere soruları yönelttikleri anlaşılmaktadır; ama öğretmenler, sordukları soruyu bir öğrencinin cevaplmasına izin vermemelidir ve tüm öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını kılavuzlamalıdır. Yukarıdaki öğretmen görüşlerine bakıldığı zaman soruların genelde öğretmen tarafından sorulduğu izlenimi edinilmiştir. Öğretmenlerin sürekli kendilerinin soru sormaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyebilir ve sınıf içi etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların mülakattaki ifadelerini teyit eder nitelikte bir tabloyla karşılaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen yarım saat fasılasız bir şekilde dersi anlattıktan sonra ‘arkadaşlar soru sorun’ dedi ama cevap yok. Öğretmen konuyla alakası olmayan şu soruları sordu: ‘Peki Türkiye kaç bölgedir?’ -öğrenci saymaya başladı – Tekrar öğretmen sordu: ‘Peki arkadaşlar coğrafi ırkçılık, dini milliyetçilik, etnik milliyetçilik kavramlarından ne anlıyorsunuz?’ -öğrenciler bakıyor ve cevap veremiyorlar- Öğretmen: ‘Mesela doğuluysa krodur diyoruz, hiç duydunuz mu? –öğrenciler cevap vermedi- Öğretmen: ‘Siz de hiçbir şey duymamışsınız, genel kültür yok, evde düzenli haber izleyen kaç kişi var’ -5 öğrenci el kaldırdı- Öğretmen: ‘Gazete, dergi okuyan, facebook, twitteri olan var mı?’ -2 kişi parmak kaldırdı. Dersin konusıyla alakasız sorularla dersi bitirdi ve zil çaldı.”* (Ö17 ders gözlem notu)

*“Peki, ne hatırlıyorsunuz Peygamberimizin ilme önem verdiğiyle ilgili? Cevap gelmeyince, ‘daha yeni ders kitabından okuduk, okuduğunuz yerden biraz kopya çekin’ dedi öğretmen. Öğrenciler kitaptaki bilgilere bakıp söylüyorlar.” (Ö18 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen: ‘Neler yaparsak dinimizde günah işlemiş oluruz, dil nimetine karşı nankörlük etmiş oluruz?’ Öğretmen öğrencilerin cevap vermesini beklemeden kendi cevaplamaya başladı: ‘Kötü sözler söylersek, alay edersek, lakaplar takarsak değil mi’ dedi. Öğretmen tekrar anlatıma geçti ve anlatım esnasında ‘değil mi’ şeklinde soruyor genelde. Dersin neredeyse tamamını anlatımla geçirdi.” (Ö11 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen: ‘İnsanlık serüveni kimle başladı?’ Öğrenci: ‘Âdem’. Öğretmen, öğrencilere ezber ve hatırlama gerektiren sorular soruyor sürekli. Öğretmen: ‘Kuran’da Hz. Âdem kıssası nasıl geçiyor?’ diye sordu. Öğrenci anlatmaya çalışıyordu ama öğretmen, öğrencinin cevabını bitirmesini beklemeden kendi anlatmaya başladı. Arada öğretmen ‘di mi’ şeklinde soruyor.” (Ö12 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen devamlı anlatıyor. Öğrencilere arada anlatım esnasında ‘değil mi’ diye soruyor. Öğrencilerde evet demek için ‘kafa sallıyor’. Mesela öğretmen ‘durumu anladık değil mi?’ diye sordu. Öğrenciler topluca kafa salladılar.” (Ö15 ders gözlem notu)*

*“Ders kitabını sırayla okuma bittikten sonra öğretmen ‘doğruluk nedir, kim söyleyecek bana’ dedi. Öğretmen elini kaldıranlara söz hakkı verdi. Sonra öğretmen ‘peki yalan nedir’ dedi. Öğrenciler fikirlerini söyledi. Daha sonra öğretmen konuyu anlatmaya başladı.” (Ö16 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen: ‘Din kültürü dersini alan, namaz kılan, dua eden daha az kötülük yapar diyebilir miyiz?’ Öğrenciler topluca ‘evet’ diye cevap verdi.” (Ö10 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen bilmeceler soruyor kandille ilgili ‘Rebiyülevvel ayının 12.gecesi hangi kandildir’ gibi. Arada cevap gelmeyince ‘çocuklar kitaplarınıza bakıp cevap verebilirsiniz?’ dedi öğretmen.” (Ö20 ders gözlem notu)*

Öğretmenlerin tamamının soru-cevap yöntemi kullandığını mülakatlarda ifade etmeleri ile değer öğretimini planlama kategorisinin verileri birlikte düşünüldüğünde durumun pek iç açıcı olmadığı görülecektir. “*Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları*” adlı kategoride” de görüleceği üzere sadece 8 öğretmenin yöntemlerle ve 3 öğretmenin ise hedeflerle ilgili hazırlık yaptıkları tespit edilmişti.<sup>29</sup> Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun soru-cevap yöntemini plansız bir şekilde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin yukarıda verilen gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, bu yöntemi kullanma konusunda plansız oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin Ö17’nin ders gözlem notunda da görüleceği üzere öğretmen, bilinçsiz sorularla vakit kaybına neden olmaktadır. Böyle işlenen derslerde öğrenciler ezberlemeye ve basit tekrarlara yönelebilirler. Değer öğretiminde soru-cevap yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için nitelikli bir hazırlığın yapılması gerekir. Özellikle soruların hangi hedeflerin kazandırılmasında kullanılacağı önceden planlanmalıdır. Böylece öğretmenler soru-cevap yöntemini kullanırken hem neyi ne zaman soracağını bilecektir hem de öğrencileri belirli bir çerçeve içinde tutabilecektir (Akyürek, 2009: 130-134; Doğanay, 2011: 165; Küçükahmet, 1998: 57).

Yukarıda verilen mülakat ve gözlem bulgularında örnekleri görüleceği üzere araştırmamızda yer alan 4 öğretmen hariç, geriye kalan 20 öğretmenin derslerinde çoğunlukla olgusal ve hatırlamaya dayalı sorular sordukları görülmüştür. Değer öğretiminde tanıma ve hatırlamaya yönelik sorular, konuların tekrar edilmesi aşamasında kullanılabilir; ama bu tür sorular sıkça kullanıldığı zaman öğrencilerin değerlerle ilgili belirli kalıplaşmış cevapları ezberlemelerine ve soru sorulduğunda istenenleri aynen vermelerine yol açabilir. Örneğin Ö12, Ö16 ve Ö18 kodlu öğretmenlerin gözlem verilerinde de görüleceği üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilere tek doğru cevabı olan hatırlamaya dayalı sorular sormaktadırlar. Hatta bazı öğretmenler (Ö12, Ö15), ‘*değil mi*’, ‘*di mi*’ şeklinde anlattıklarının sorgulanmadan kabul edilmesine yönelik soru edatları kullanmaktadırlar. Bunun sonucunda değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak, değerler konusunda anlamlı öğrenmeler yerine bir takım ezbere öğrenmeler oluşabilir. Soru-cevap yönteminin değer öğretiminde etkili bir işlev görebilmesi için soru türlerinin iyi belirlenmiş olması gerekir. Öğrencilere sadece tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sorulmamalı, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme

<sup>29</sup> Bkz. Tablo 6

becerilerini geliştirmeye yönelik sorular da sorulması gerekir. Bu tür sorular, öğrencilerin değerler konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir (Akyürek, 2009: 129-130; Aydın, 2004: 216-223; Yılmaz & Sünbül, 2003: 208-212).

Yukarıdaki mülakat ve gözlem bulgularında da görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerin çeşitli amaçlarla soru-cevap yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. 13 öğretmen, öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişim düzeyini tanımak için soru-cevap yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Ama söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 1 öğretmenin (Ö15), öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit etmek için bu yöntemi kullandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan mülakatlarda ve onların derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenler, soru-cevap yöntemini, genelde öğrencilerin konuyla ilgili öğrenmelerini yapılandırmaya veya bazı öğrenmelerin tekrarına veya hatırlanmasına yönelik kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencinin konuyu öğrenip-öğrenmediğini tespit etmek için dersin sonunda soru-cevap yöntemine yer veren herhangi bir öğretmene ne mülakatlarda ne de gözlemlerde rastlanılmıştır. Hâlbuki öğretmenler, soru-cevap yöntemini öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonunda kullanabilmelidirler. Öğretmenler hem öğrenciyi tanımak, hem konunun anlaşılmasını sağlamak, hem de öğrencinin öğrenip-öğrenmediğini tespit etmek için soru-cevap yöntemini kullanmak suretiyle nitelikli ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirme imkânına kavuşabilirler (Akyürek, 2009: 130; Küçükahmet, 1998: 57-60; Yılmaz & Sünbül, 2003: 210-211).

Soru-cevap yöntemi, sunuş stratejisinde bir öğretim tekniği veya buluş stratejisinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Ayrıca değer öğretiminde diğer yöntemler ile birlikte de kullanılabilir (Akyürek, 2009: 134; Küçükahmet, 1998: 57-60). Araştırmamızda yer alan 21 öğretmenin soru-cevap yöntemini, sunuş stratejisi içerisinde bir öğretim tekniği olarak kullandıkları anlaşılmıştır. Nitekim öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de öğretmenler, soru-cevap yöntemini, genelde anlatılanların veya ders kitabından okunanların öğrenciler tarafından tekrarını sağlayacak bir biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir. Böyle bir uygulamanın öğrencilerin ilgilerini çekebileceğini ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini söylemek oldukça güçtür. 3 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö21) ise örnek olay yöntemini kullanırken soru-cevap yöntemine yer vermeye çalıştıklarını mülakatlarda ifade etmiştir. Fakat söz konusu

3 öğretmeninin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların genelde anlatım yöntemiyle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, soru-cevap yöntemi kullanılırken çoğunlukla öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletişim gerçekleştiği görülmüştür. Fakat soru-cevap yöntemini kullanırken sadece öğretmenden öğrenciye doğru bir iletişimin gerçekleşmesi doğru değildir. Öğrencinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için soruların hep öğretmen tarafından sorulmaması gerekir. Zira soru-cevap yönteminde öğretmen öğrencilere sorular sorabildiği gibi öğrenciler de diğer öğrencilere sorular sorabilmeli veya öğrenciler öğretmene sorular sorabilmelidir. Çünkü öğrencilerin öğretmene veya sınıf arkadaşlarına da sorular yöneltebilmeleri, öğrencilerin kendi değer anlayışlarını yapılandırabilmeleri ve ahlaki gelişimleri için çok önemlidir (Akyürek, 2012: 129; Küçükahmet, 1998: 60).

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı değer öğretiminde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini mülakatlarda ifade etmişlerdir. Mülakat ve gözlem verilerine bakıldığı zaman onların büyük çoğunluğunun bu yöntemi etkin ve verimli kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Soru-cevap yönteminin etkililiğinde önemli bir yere sahip olan soru türlerinin belirlenmesinde öğretmenler, pek bilinçli ve becerili değildirler; çünkü öğrencilere çoğunlukla ezbere ve hatırlamaya dönük sorular yöneltmektedirler. Değer öğretimi sürecinde çoğu zaman konuyu anlatan, soruyu soran ve cevabı veren de öğretmenin kendisidir. Dolayısıyla, söz konusu öğretmenlerin dünyasında, değer öğretimi sürecinde öğrencinin anlatılanları aynen tekrarlamaktan başka bir görevi yok gibidir. Bu durum aslında öğretmenlerin değer öğretimi anlayışlarının bir yansıması olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin, analitik ve eleştirel düşünmeyi merkezine yerleştiren değer öğretimi anlayışının aksine öğrencilerin değerle ilgili belli kalıplaşmış malumat yığınlarını ezberlemelerini ve aynen hatırlamalarını isteyen değerleri telkin yaklaşımını sürdürmeye çalıştıkları yorumu yapılabilir. Böyle bir anlayışla uygulanan soru-cevap yöntemiyle değer konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiremeyebilir; aksine bu yöntemin yanlış kullanımı, değerle ilgili ezbere öğrenmelerin artmasına neden olabilir.

### 3.7.3. Canlandırma (dramatizasyon) Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan üçüncü tema, *canlandırma (dramatizasyon) yöntemidir*. Araştırmaya katılan 10 öğretmen (%41.6),

değer öğretiminde canlandırma (dramatazasyon) yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Beni ve çocukları en çok tiyatro, drama gibi etkinlikler mutlu ediyor. Çünkü bu etkinlikler sayesinde çocuklar kendileri aktif oldukları için ve üzerinde düşündükleri için değerleri unutmuyorlar. Yaparak yaşayarak öğrenme olduğu için etkili olmaktadır. Fakat gürültü biraz fazla olduğu için idareden uyarılar alıyoruz” (Ö18)*

*“Valla drama da çok eğleniyorlar. Ama önemli olan orada amacına ulaşması, toparlamakta zorlanıyorum kalabalık ortamda özellikle. Tekrar çocukları amacına yönlendirmek çok zor oluyor.” (Ö20)*

*“Ben en çok öğrencileri derse katan etkinlikleri seviyorum. En çok dramayı seviyorum.” (Ö2)*

*“Çocuklara derste ekstra drama gibi etkinlikler yaptırıyorum. Mesela hayır diyebilmeyle ilgili şunu yaptırdım. Arkadaşına sigara teklif ediyor, arkadaşım bir tane iç diyor, iç ya bir şey olmaz diyor. Zorluyor, o da kırmamak için içiyor. Ama öteki kesinlikle içmem diyor. Böylece öğrenci görmüş oluyor.” (Ö15)*

*“Dramayı ilkokulda değerleri öğretmek için yapıyoruz ama çok fazla değil, öğrenciler hemen tahtaya çıkınca doğaçlama şeklinde rahat yapıyorlar. Yani şunu yapıyım diye hazırlığım olmuyor. Canlandırırken çocuğun bilgi seviyesi, o değeri nasıl anladığı ve kavradığı otomatikman ortaya çıkıyor.” (Ö19)*

*“Rol yaptırırım zaman zaman. İki kişiyi tahtaya çıkartıyorum. Merhametle ilgili aklınızdan ani bir drama çıkarın derim.” (Ö4)*

*“Drama yaptırıyorum. Belirli roller verip çocukların canlandırmasını sağlıyorum. Bunu bir drama şekline getirebilirim çoğu zaman bunu başaramıyorum.” (Ö12)*

*“Drama yapıyoruz değerlerle ilgili, bunların hazırlıklarını yapıyoruz.” (Ö13)*

*“Geçen dönem dramalar yapıyorduk derste, konuyu canlandırıyorduk, doğaçlama yoluyla daha çok oluyordu ama şimdi pek yapmıyoruz, anlatıyoruz geçiyoruz. Mesela tiyatro yaptırırken çok komik bir sahne olduğu zaman çocukların gülüp toparlanması baya vakit alıyor ve çok kalabalık olduğu zaman.” (Ö17)*

*“Drama kullanıyorum. Gerçi dramanın olumsuz etkisi var, oyun havasına girip kurtaramama gibi bir endişem var.” (Ö1)*

Yukarıda yer alan Ö2, Ö18 ve Ö20’in mülakattaki ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, canlandırma (dramatazasyon) yöntemi sayesinde öğrencilerin değerleri yaparak-yaşayarak öğrendiklerini ve öğretim sürecinde eğlendiklerini söylemişlerdir. Zira öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları etkinliklerden daha fazla tecrübe edinebilirler, değerleri daha iyi kavrayıp hissedebilirler; böylece öğrencilerde istenilen davranış değişikliğinin ortaya çıkması daha kolay olabilir.

Yukarıda yer alan Ö1, Ö2, Ö6, Ö17, Ö19’in mülakattaki ifadelerinde görüleceği gibi bazı öğretmenler, drama yöntemini öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim düzeyini tespit etme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Drama, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırarak öğretmenlere öğrencilerini gözlemleme ve tanıma imkânını sağlar. Böylece öğretmenler, değer öğretimini öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirler (Akyürek, 2009: 188; Küçükahmet, 1998: 68). Fakat söz konusu öğretmenlerin böyle bir anlayışla drama yöntemini kullanmaları tali bir amaçtır. Değer öğretiminde drama yöntemini kullanmaktaki asli amaç, öğretim sürecinde değerle öğrenciyi buluşturmak ve öğrencilerin değeri hissederek yaşamalarını sağlamak olmalıdır.

Ö4, Ö17 ve Ö19’un yukarıda yer alan ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, öğrencilerin ‘doğaçlama’ şeklinde drama etkinliklerini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Burada söz konusu öğretmenlerin genelde canlandırma yönteminin belli başlı tekniklerinden biri olan “yaratıcı/doğal drama”yı kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu teknik vasıtasıyla öğrenciler konuyla ilgili hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanabilirler; böylece onlar, yaparak ve yaşayarak değeri öğrenme imkânına sahip olabilirler (Akyürek, 2009: 188; Küçükahmet, 1998: 67).

Ö12 ve Ö13’ün mülakattaki ifadelerinde de görüleceği üzere sadece iki öğretmenin, drama etkinliğiyle ilgili hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Drama amaçlı ve planlı bir etkinliktir; bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinden beklenenleri bilmeleri için roller ve durumları dikkatli bir şekilde planlamaları gerekir (Akyürek, 2009: 187). Ayrıca öğretmenlerin mülakatlardaki ifadelerine bakıldığı zaman, drama etkinliği sonucunda hedeflerin gerçekleşme durumunu tespit etmeye çalışan herhangi bir

öğretmenin olmadığı görülecektir. Drama etkinliği sonunda değerlendirme yapılmadığı zaman, istenilen davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek mümkün değildir. Bu durum, hem öğretmen hem de öğrenciler için emek ve zaman kaybına neden olabilir.

Ö1, Ö12, Ö17, Ö18 ve Ö20'nin mülakatlardaki ifadelerinde de görüleceği üzere, bazı öğretmenler canlandırma (dramatizasyon) yönteminin kullanımında karşılaşılan bazı sınırlılıklara işaret etmek suretiyle bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Onlar kalabalık sınıflarda drama yöntemini uygulamanın zor olduğuna ve uygulama esnasında sınıf yönetimini sağlamanın zorluğuna değinmişlerdir. Aslında tüm bu sınırlılıklar, öğretmenin canlandırılacak olan dramanın kurgusunun iyi hazırlanmasıyla, grupların kalabalık olmamasına dikkat etmesiyle ve yönergelerin öğrencilere açık, anlaşılır ve kısa bir şekilde verilmesiyle aşılabılır. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, mevcut klasik oturma düzeninden dolayı öğrencilerin bazılarının drama etkinliğini göremedikleri ve işitemedikleri görülmüştür. Mevcut klasik oturma düzeni drama etkinliği sırasında yarım daire şeklindeki oturuş biçimiyle değiştirildiği zaman bu sınırlılık ortadan kalkabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise sadece 3 öğretmenin (Ö4, Ö17, Ö20) derslerinde drama yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“...Öğretmen: ‘Verirken nasıl davranmalıyız? Bunu bir drama olarak canlandıralım.’ İki kız öğrenciyi tahtaya çıkardı. Birine zengin diğerine fakir rolünü verdi. Zenginin eline bir oyuncak verdi, ‘bunu bayramda fakir arkadaşına nasıl verirsin, canlandır bakalım. Bu hediyeği onu rencide etmeden ve kırmadan nasıl vereceksin, verme yöntemini göster bakalım bize’ dedi. Öğretmen, öğrenciyi doğaçlama şeklinde yardımı vermesini istedi, gerçekleştikten sonra kendisi bunun doğru olarak nasıl yapılacağını anlatacağını ifade etti. Drama bitti. Öğretmen öğrencilere drama sürecinde ve sonunda herhangi bir soru sormadı ve hemen anlatıma geçti...” (Ö17 ders gözlem notu)*

*“...Öğretmen: ‘Çocuklar skeci dikkatle izleyin, konunun ne olduğunu, değerlendirmesini sizden alacağım’ dedi. Çocuklar oynamaya başladı, emanetle ilgili bir skeç ama örgüsü pek anlaşılılmıyor, doğaçlama oynuyorlar. Arkadaki*

öğrenciler görmekte zorlanıyor. Sınıf aşırı kalabalık, bazı sıralarda dört kişi oturuyor. Arkadan bir öğrenci 'hiç olmadı hocam, giriş berbat' diye sesli tepkisini belirtiyor. Öğretmen müdahale etmiyor. Öğrenciler birbiriyle konuşuyor, çocukların bazıları arkadaşlarını sus diye uyarıyor. Skeç bitiyor. Arkadaki bir öğrenci 'yapmayın, ağlatacaksınız beni' diye dalga geçiyor, öğretmen yine müdahale etmiyor. Öğretmen birkaç kişiden hızlıca yorum alacağını söyledi. Öğrenci dersi birkaç öğrenciyle işliyor. Arkadaki iki kız öğrenci skeci eleştirince öğretmen 'Bence siz yorum yapacak durumda hiç değilsiniz, herkes yerini bilsin, eleştiri yapıyorsan önce sen kendin nasıl yapıyorsun önce ona bakacaksın' diye uyardı. Söz almak isteyenlere söz hakkı vermiyor...' (Ö20 ders gözlem notu)

"...Öğretmen: 'şimdi size desem yardımlaşmayla ilgili bir drama çıkarın, çıkarabilir misiniz?' Öğrenciler topluca 'evet' dediler. Öğrenciler 3'er kişilik dört gruba ayrıldılar. Öğrenciler aralarında konuşuyorlar, plan yapıyorlar rollerle ilgili. Bu dört dakika sürdü. Öğrenciler arasında konuşma ve düzensizlik artınca birinci grubu çıkardı. Birinci grupta anne, kız ve annesi vefat etmiş bir kıza yardım ediyorlar. Bununla ilgili bir drama oynuyorlar. Öğrenci paylaşımlarında her zaman öğretmen 'ne hissettiniz' sorusunu sorarak duyuşsal kısma ağırlık veriyor. Drama bittikten sonra devamında 'ne yapabildik' diye sordu öğretmen. Öğrencilerin cevaplarını beklemeden öğretmen 'yardımlaşmanın önemini anlatabilirdik annemize değil mi?' dedi. İkinci grup çıkmadan önce sınıf biraz dağıldı, konuşmalar arttı, düzensizlikler arttı, öğretmen uyarıyor, 'konuşmayalım, dinleyelim' diyor. İkinci grup dramayı yaptı. Öğretmen dramadan çıkarılabilecek nasihatlerle ilgili örnekler veriyor. Bir hikâye anlatmaya başladı...' (Ö4 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin, drama etkinliği öncesinde öğrencileri roller konusunda yeterince bilgilendirmedikleri anlaşılmaktadır. Drama ile ilgili amaçların ve yönergelerin iyi belirlenememesi ve öğrencilere açıkça bildirilmemesi yapılan etkinliklerin yararını azaltabilir (Akyürek, 2009: 191; Doğanay, 2011: 172-176). Yapılan gözlemlerde drama yöntemini kullanan öğretmenlerin, etkinliğin süreç kısmından ziyade sonucuna odaklandıkları gözlemlenmiştir. Hâlbuki dramada sonuçtan ziyade süreç önemlidir (Ev, 2005: 42). Ayrıca gözlemlerde öğretmenlerin, etkinlik sonrası tartışma başlat(a)madıkları görülmüştür. Yani dramanın ana fikri, verilen mesaj ve ilişkiler de yeterince tartışılmamaktadır. Drama etkinliğinin sonunda yapılacak tartışma ve değerlendirme ile dramayı yapan öğrenciler yaşadıklarını ve hissettiklerini paylaşabilir ve tüm öğrenciler bundan yararlanabilir.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB programında drama yönteminin kullanılması istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 27), araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.3), drama yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Bu yöntemi kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise, söz konusu yöntemi etkin ve verimli bir şekilde kullanmak için gerekli şartları yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bazı öğretmenler, bu yöntemin kullanımında karşılaşılan birtakım sınırlılıklara işaret etmek suretiyle söz konusu yöntemi etkili olarak kullanamadıklarını söylemişlerdir. Drama yöntemini derslerinde kullanmaya çalıştıkları görülen 3 öğretmenin de bu yöntemi istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmüştür.

#### 3.7.4. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan dördüncü tema, *örnek olay incelemesi yöntemidir*. 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Genelde anlatım, soru-cevap, örnek olay kullanıyorum değerleri öğretmek için.”*  
(Ö11)

*“Siz olsaydınız ne yapardınız gibi, örnek olay incelemesi yöntemini kullanıyorum.”*(Ö13)

*“Okulumuzdaki (kantin yemekhane, servis, vb. yerlerdeki) örnek ve yanlış öğrenci öğretmen davranışlarını tespit edip örnek olay incelemesi yaparak doğrusu ve niçini hakkında beyin fırtınası yapıyorum.”* (Ö1)

*“Örnek olay yöntemini kullanıyorum. Bu öğrencilerimin derse daha çok katılımını sağlıyor. Dikkatleri uzun süre dağılmıyor. Seçtiğim örnek olaylar daha çok onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlardan oluyor. Gazeteden bir küpür, haberlerden bir örnek alırım derste sunarım sonra siz bu durumda olsaydınız ne yapardınız şeklinde sorarım. Onların fikirlerini dinlemem hoşlarına gidiyor. Mesela örnek olayda sen olsaydın ne yaparsın dediğim anda çocuk düşünmeye başlıyor. Veya yaşamdan bir kesit verdiğimde sen bu durumda ne yapardın-çocuk şunu yaparım diyor, peki olması gereken ne, yapmak istediğim bu davranış doğru mu diğerlerinin gözü önünde, diğerleri de hemen katılıyor, hocam olur mu doğrusu şu*

şeklinde, olması gereken nedir dediğimizde çocuk belli şablon koyuyor. Hocam şunu yapması gerekirdi diyor, diğer arkadaşları teyit ediyor veya yanlış bir şey söylediği zaman doğrusu şu olması lazım diyor. Çocuk oradan doğrusunu sorgulayarak öğreniyor. Konuyla alakalı alakasız olabiliyor bazen söyledikleri bana bunların konuyla alakasını kurmaya çalışmak kalıyor. Örnek olay yöntemini seçmemin sebebi onların hayatta karşılaşılabilecekleri benzer problemlere karşı nasıl davranmaları gerektiğine dair kendilerinde bir yaşantı oluşmasını ve daha az zararlı problemlerine kendilerinin çözüm sağlayabilmelerini sağlamaktır.” (Ö21)

“Öğrencinin mevcut değerlerini öğrenmek için sınıfa bir soru sorarım. Derim ki örnek olay yönteminde siz olsaydınız ne yapardınız şeklinde. Derim ki arabanız çalındı, evinize hırsız girdi; ne yapardınız, ne tepki verirdiniz, yani onların o olaya tepkilerini sorarım. Ya da başında geçen bir olay varsa ne hissettin, sen Ali'nin yerinde olsan ne yapardın diye sorarım. O zaman onun kadasında ne olduğunu, hazırbulunuşluğunu tespit ederim.” (Ö2)

“Bir örnek olay, çatışma durumu kişinin o değere dönük nasıl davranacağını tamamen ortaya koyuyor. En azından üzerinde düşünmesini ve kendince o değeri yapılandırmasını sağlıyor. Burada o öğrenci zaten aralara serpiştiriyor, bunla ilgili ne düşündüğünü, ne anladığını. O çatışma anında yapılan tartışmalar kalıcı oluyor ve öğrencinin davranışlarına yansıyor.” (Ö3)

“Değerlerle ilgili benim hikâyem ve örnek olayım vardır mutlaka. O hikâyeyi anlatırım. Hemen empatiye başlıyorum orada. Durduruyorum hikâyeyi yarıda. Burada çocuğun yerinde olsan nasıl davranırdın diye soruyorum çocuğa. O değerlerle ilgili yaşantıları var mı? Hiç adaletsizliğe uğradınız mı çocuklar diye sorarım. O adaletsizliğe uğradığınızda ne hissettiniz çocuklar. Peki, o durumda siz nasıl davranılması isterdiniz, diye sorarım. Peki, o yaşadığınız durumu şimdi yaşamış olsaydınız, nasıl davranırdınız çocuklar. Bu onlara bu değeri hissettirme noktasında çok etkilidir. Çocukların dünyasına inebilme noktasında, düşündürebilme noktasında etkilidir. Diğer arkadaşlarına söz hakkı verirdim, başka düşüncesi ve söz hakkı olan var mı? Buradan bir sentez oluşturuyoruz sınıfla. Genel bir özetleme yapıyorum. Sonra devam ediyorum hikâyeye. Son noktada hikâyeyi tamamlıyorum. Siz nasıl tamamlardınız derim. Sizce burada ki olumsuz/yanlış ve olumlu davranışlar nelerdir diye soruyorum. Sizin bu olaya benzer tecrübeniz oldu mu diye soruyorum. Böyle teşhis ettiğim çok öğrencim oldu. Bu sayede olumlu sonuçlar alıyorum. Öfkesini kontrol eden çok öğrencim var benim.” (Ö4)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 10 öğretmen (%41.6), öğrencilerin ahlaki değerleri içeren örnek olayları incelemesine ve bu olaylarda yer alan kişilerin durumuyla ilgili olarak onlara düşünme, konuşma ve tartışma imkânı verdiklerini söylemişlerdir. Örnek olay incelemesi yönteminde öğrenciler örnek olayı analiz ederken, anlamlandırırken, kendi değerlerini derinden hissetme ve oluşturma imkânını doğrudan elde edebilirler. Bu yöntem vasıtasıyla öğrencilerde ahlaki problemleri çözebilme becerisi gelişebilir; böylece öğrenciler, hayatta karşılaşılabilecekleri ahlaki problemleri yaparak-yaşayarak çözmeyi öğrenebilirler. Bazı öğretmenlerin ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere öğrenciler, örnek olayları analiz ederken derslere daha aktif bir şekilde katılabilir, değerlerle ilgili daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir ve ahlaki gelişimlerinin ilerlemesine katkıda bulunabilirler (Akyürek, 2009: 176; Aydın, 2008; Küçükahmet, 1998: 70).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, örnek olayları genelde gazete, televizyon, kitap, film, hikâye, vb. yerlerden hazır alıp kullandıklarını söylemişlerdir. Örnek olayın öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları örneklerden verilmesi onların daha fazla ilgisini çekebilir ve kendi yaşantılarıyla bağ kurmalarını sağlayabilir.

Örnek olay incelemesi yöntemini kullandığını ifade eden 6 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö21), bu yöntemi öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim düzeyini tespit etme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örnek olay incelemesi yöntemiyle öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını ortaya koymasını sağlayarak onların ahlaki gelişimini daha yakından tanıma imkânına kavuşabilirler. Böylece öğretmenler, değer öğretimini öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirler. Fakat öğretmenlerin bu amaçla örnek olay yöntemini kullanması tali bir amaçtır. Değer öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaktaki asli amaç, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını örnek olaylara uygulama imkânını vermektir; böylece öğrenciler, gerçek ahlaki sorunlarla karşılaştıklarında onlarla başa çıkabilme becerisini kazanabilirler.

Örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden 6 öğretmen (%25), kendileriyle gerçekleştirilen mülakatın başka bir yerinde bu yöntemi etkin bir şekilde

kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ben genelde anlatım ve soru-cevapla değerleri öğretmeye çalışıyorum. Mesela yalan konusunu anlatmak için dört saatim var. Örnek olay kullansam, anlatacağım şeylere zaman kalmaz. Biz mecburen kırk dakika içerisinde vermem lazım her şeyi. O yüzden temel şeyleri vurgulayıp geçiyorum mecburen.” (Ö11)*

*“Bence en etkili yöntem örnek olay. Ancak sınıflarımda birkaç defa yeltendim birinci olarak sayı çokluğu, ikinci olarak öğrenci ilgisizliği üçüncü olarak zaman kısıtlılığı ve bazen projeksiyon olmaması ile karşılaştım ve yapamadım fazla. Kalabalık, gürültülü ve isteksiz sınıflarda anlatım yöntemini tercih ediyorum.” (Ö3)*

*“Sınıf mevcudu 40’ın üzerinde artık problemli öğrencilerimiz çok fazla olduğu için çok zorlanıyorum örnek olayı kullanmada.” (Ö20)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere daha önce değer öğretiminde örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden 6 öğretmenin, söz konusu yöntemin kullanımında karşılaşılabilecek bazı sınırlılıklara işaret ederek örnek olay yöntemini değer öğretiminde etkin ve verimli bir şekilde kullanamadıklarını söylemişlerdir. Bu sınırlılıklardan biri, yöntemlerin çoğunda olduğu gibi örnek olay yönteminin de kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğudur. Fakat bu sınırlılığın varlığı abartılmamalıdır. Bu sınırlılık, örnek olay incelemesi yönteminin kullanılmasının önünde engel olmamalıdır. Örneğin öğretmen ‘Arkadaşlar bugün size bir şey anlatacağım, çok enteresan bir şey’ şeklinde dikkat çekici bir üslupla örnek olayı anlatmaya başlarsa öğrenciler dikkatlice dinleyebilirler. Öğretmen örnek olayı anlattıktan sonra ‘Şimdi merak ediyorum hakikaten, siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?’ dediği zaman hiç derse katılmayan öğrenciler bile örnek olayın analizine katılabilirler. Öğretmen kalabalık sınıflarda bu yöntemin kullanımını engelleyen durumları asgariye indirecek önlemleri alabilecek yeterliklere sahip olmalıdır. Öğretmen bu yöntemi kalabalık sınıflarda uygularken biraz daha fazla emek ve zaman harcamayı göze almalıdır. Bu sınırlılıktan bahseden öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların yorulmayı göze alamadıkları ve bu yöntemi kullan(a)madıkları, genelde anlatım ve soru-cevap yöntemiyle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Oysa onların daha önce anlatım ve soru-cevap

yöntemini de etkin bir şekilde kullanamadıkları anlaşılmıştı.<sup>30</sup> Ö3 ve Ö11 ise ders saatinin az olmasını öne sürerek örnek olay yöntemi yerine anlatım yöntemine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ö11 kırk dakika içerisinde her şeyi vermek istediğini söylemiştir. Hâlbuki öğretmen bu süre içerisinde her şeyi aktarmak mecburiyetinde değildir, bir derste kitaptaki her şeyi tekrar etmek gerekmemektedir. Ö11'in sadece değerleri telkin anlayışıyla öğretimi sürdürmeye çalışması yerine, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için örnek olay yöntemine de yer verebilmesi gerekirdi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 4 öğretmenin (Ö4, Ö10, Ö11, Ö21) örnek olay yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen: ‘Yalan söylemenin psikolojik olarak bizim üzerimizde ne gibi etkileri olur, mesela diyelim ki, bir gün okula gelmediniz, arkadaşınız size sınavda 80 aldığınız halde 30 aldığınızı söyledi. Bu sizi nasıl etkiler, hoşunuza gider mi, neler hissedersiniz?’ Öğrencilerden cevap gelmedi; çünkü onlara yeterince düşünme süresi verilmedi ve teşvik edilmedi. Sonra öğretmen kendisi sorunun cevabını verdi ve anlatıma devam etti.” (Ö11 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen dersin ortasında şu örnek olayı anlattı: ‘Yolda bir adamı gördünüz, eli bıçakla kesilmiş, neredeyse düşmek üzere ama adamın umurunda değil, elini kolunu sallayarak gidiyor, siz gördüğünüzde uyarırsanız, adam bir şey demiyor ve aka aka gidiyor kan, ne dersiniz bu durumda?’ Öğrenciler hep bir ağızdan çözümlerini öneriyorlar. Öğrenciler birbirlerine laf atıyorlar ‘ne saçma senin cevabın’ şeklinde, öğretmen müdahale etmiyor. Daha sonra öğretmen bu olayla ilgili çözüm önerisini sunuyor.” (Ö10 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen: ‘Şimdi bir örnek olayla ile başlayalım dersimize. Bu derste zorlukların üstesinden gelmek için ne gibi gayretler göstermemiz gerektiğini, zor durumda olanlara yardım etmenin önemini kavramaya çalışacağız inşallah, sessizce dinleyelim, ben bir örnek olay anlatacağım size’ ve anlattı. Daha sonra öğretmen sınıfa sorular sordu: ‘Bu olaydan çıkarabileceğimiz en temel ders ne olabilir çocuklar?’. Örnek olayı anlatmadan önce ulaşılabilecek ilke, genellemeleri hemen söylediğinden dolayı bu soruyu sormasının bir anlamı kalmadı. Farklı öğrenciler*

<sup>30</sup> Bkz.s. 104-119

*cevap vermeye çalıştı: ‘ Zor durumda kalanlara yardım etmek’, ‘ İyilik yapan iyilik bulur’ Öğretmen: ‘Peki çocuklar zor durumda kalanlara yardım etmek gibi ders çıkardınız, dedi ve bitirdi.’”(Ö4 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen: ‘Benim bir arkadaşım var. Muhabbet esnasında sigaraya başladığını söyledi ben de acaba nasıl başladın diye sordum. Sizce bana cevap olarak ne demiştir’ Öğrenciler nedenlerle ilgili cevaplarını söylemeye başladı. Öğrenciler hep bir ağızdan cevap vermeye çalışıyor ve öğretmen ‘dinle’ diye bağırıyor. Öğrenciler aralarında konuşuyor. Sınıfta çok uğultu var. Arkadaki öğrenciler derse çok ilgisiz, kendi aralarında sohbet ediyorlar. Öğretmen: ‘Benim ilk önerim ona arkadaş çevreni değiştir şeklinde oldu. Başka ne demiş olabiliriz sizce?’ Öğretmen, kendi görüşleri doğrultusunda onları yönlendiriyor, kendi görüşlerini benimsetmeye çalışıyor gibi. ”(Ö21 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin, mülakatlarda ifade ettiklerinin aksine örnek olay yöntemini derslerinde doğru bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Örnek olay yönteminde çözülmesi gereken bir sorun ele alınmalıdır ve tartışma gerektiren farklı görüşlerin ortaya çıkması sağlanmalıdır (Aydın, 2008: 95). Fakat söz konusu öğretmenlerin derslerinde anlattıkları örnek olaylar, tartışmaya imkân verecek nitelikte değildir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına, kavram, ilke ve genellemelere ulaşmalarına fırsat tanımamaktadırlar. Oysa öğretmen kavram, ilke ve çözümlemeleri öğrencinin yerine kendisi önceden açıklamamalıdır (Aydın, 2008: 95). Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, örnek olayda anlatılan problem, problemin çözüm yolları, olayla ilgili kişilerin davranışları gibi öğeler öğrencilerle yeterince tartışılmamakta, öğrencilerin bir takım ilkeler çıkarması gerekirken öğretmenler bu ilkeleri hazır olarak öğrencilere tartışmanın başında veya öğrencilerin cevaplarını beklemeden söylemektedir. Örnek olay yönteminde öğrencinin yerine öğretmenin çözümü bulmasının, değer öğretime katkısı azdır. Tartışmaya açılan örnek olayda tartışılacak boyutlar belirgin olarak ortaya konmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örnek olayı tartışmaya açacak ve çözümleyecek soruları hazırlamadıkları görülmüştür. Hâlbuki örnek olay yönteminde tartışma soruları önceden belirlenmeli, olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışma yapılmalıdır (Bilgin & Selçuk, 1995: 139). Söz konusu öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin serbestçe duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân vermemekte, öğrencilerin tek bir sonuca ulaşmalarını istemektedirler. Ayrıca öğretmenler, yorumlarını ve çözüm önerilerini dersin

sonuna saklamak yerine öğrencileri kendi görüşleri doğrultusunda kalıplamakta, öğrencilere kendi görüşlerini benimsetmeye çalışmaktadırlar. Örnek olay yönteminin başarısı, sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun ya da tümünün tartışmaya katılmasına, her öğrencinin problemi çözme sürecine katılmasına ya da öneriler getirmesine bağlı iken, söz konusu öğretmenlerin birkaç öğrencinin katılımıyla yetindikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB programında örnek olay incelemesi yönteminin kullanılması istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 27), araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.3), örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Araştırmamızda örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin ise bu yöntemi etkin ve verimli olarak kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.7.5. Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan beşinci tema, *grup çalışması ve tartışma yöntemidir*. 6 öğretmen (%25), değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Büyük grup tartışması yaptırıyorum arada bir. Ama anlatım oluyor yoğunlukla.” (Ö15)*

*“Genelde anlatım, soru-cevap kullanıyorum değerleri öğretmek için. Ara sıra tartışma yaptırıyorum grupla.” (Ö11)*

*“Mesela grup çalışması yapıyoruz. Bir grup o ahlaki değeri içeren konuyla ilgili ayet ve hadisleri tespit ediyor. O konuyla ilgili hikâyeler yazıyorlar, varsa çevrelerinde yaşanan olayı anlatıyorlar. O konuyla ilgili gazeteden haberler bulmaya çalışıyorlar. Gazete bulamayanlar, akşam televizyon izlerken benim konumla ilgili haber var mı diye tespit etmeye çalışıyor. O konuyla ilgili afiş ve slogan hazırlıyorlar. Kendi şiirlerini yazıyorlar. Bunlar hazır metinler değil, kendi yazdıkları olmasına dikkat ediyoruz. Bunların en son kısmında eğlence kısmıyla ilgili bulmaca hazırlayabiliyorlar veya test şeklinde soru hazırlayabiliyorlar veya sözcük avı hazırlayabiliyorlar. O grup bunu sınıfta drama yaparak, şiir okuyarak anlatmaya çalışıyor. Sınıf nasıl katılıyor? Sınıf okuyarak geliyor. O konu anlatılırken grup*

*sınıfa soru sorabiliyor, sınıftakilerde gruba sorabiliyor. Onlar sınıfın öğretmeni oluyor ben geriye çekiliyorum.*” (Ö13)

*“Değerler eğitimi konusunda senede bir kez grup çalışması yaptırdığım için konuları önceden dağıtıp, çocuklara beklentilerimi anlatıyorum. Ama grup çalışmasının bazı dezavantajları olabiliyor. Mesela sınıfın kalabalık olması grup elemanlarının sayısının çok olmasına sebep oluyor bu ise etkili bir paylaşım yapılmazsa bazı öğrencilerin aktif, bazı öğrencilerin pasif kalmasına neden oluyor. Başka bir dezavantaj da skeç bölümü çok heyecanla izlenirken bazı taşkınlıklar olabiliyor. Skeç amacına uygun olarak değerlendirme noktasında sıkıntılar çıkabiliyor. Ayrıca ders süresi de yetmiyor ki. Bu ve benzeri sebeplerle çoğunlukla derslerde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyoruz.”* (Ö20)

*“Uzman ve yardımcı gruplar oluşturuyorum. Yardımcı gruplarda konu tartışılıyor. Tartışan gruplar sonra birbirinden ayrılıyorlar. Tekrar eski gruplarına dönüyorlar. Eski grupta konuştuklarını sınıfa aktarıyorlar. Bu işbirlikçi öğrenme dediğimiz şey ama pek uygulayamıyorum. Geniş sınıf alanı istiyor. Ama sınıfın fiziki imkânı buna elverişli değil. Sınıf mevcutlarımız 30-35 ve alan çok dar.”* (Ö4)

*“Bazen grupla öğretim yolunu uygulamaya çalıştım değer öğretiminde. Sınıfta düzenleme yaptık. Bu yöntemden kaynaklanan sebeplerden dolayı ses ve uğultu biraz fazla oluyor. Sonra müdür sınıfa geliyor, ne bu ses diye uyarıyor. Ondan sonra öğrencinin etkin katılımını sağlayacak etkinlikler yapamıyorum.”* (Ö5)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde geçen “*Ara sıra tartışma yaptırıyorum*”, “*Büyük grup tartışması yaptırıyorum arada bir.*”, “*Senede bir kez grup çalışması yaptırdığım için...*” gibi ifadelerde de görüleceği üzere söz konusu öğretmenler, değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yönteminden ara sıra yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında dinamik etkileşim olduğundan, öğrenciler arkadaşlarının ve öğretmenlerinin değer anlayışlarından etkilenecek kendi değer anlayışlarını gözden geçirme imkânını bulabilirler. Grup çalışmaları yoluyla öğrenciler hoşgörölü olma, yardımlaşma, sorumluluk gibi ahlaki değerleri kazanabilirler (Akyürek, 2009: 137-139). Tüm bunların gerçekleşmesi, öğretmenlerin bu yöntemin kullanım ilkelerine özen göstermelerine bağlıdır. Fakat araştırmamızdaki öğretmenlerin söz konusu yöntemi ne kadar etkili kullandıkları tartışmaya açıktır. Örneğin Ö11 değer

öğretiminde bu yöntemi ara sıra kullandığını ifade etmesine rağmen mülakatın başka bir yerinde şunları söylemiştir:

*“Benim tarzım ve kişiliğime uygun olarak ciddi bir öğretmen olarak gözükmeye çalışırım öğrencilerimin gözünde. Bundan dolayı öğrenciyi hareketlendirecek ve onların etkin olarak yer aldığı yöntemler değil de anlatım ve soru-cevap gibi yöntemleri daha çok kullanmayı tercih ediyorum. Bunların değer eğitimi açısından daha etkili olacağını düşünüyorum. Ben bir model olacaksam, yani öğrenciler oraya eğlenmeye gelmiyor. Çocuklara diyorum, din kültürü dersine eğlenme gibi bir düşünceyle gelmeyin. Başka öğretmenlerin çok sıcak, neşeli bir kişiliği olabilir, esprili olabilir, şakalaşma olabilir ama bunlar din kültürü dersinde olamaz. Benden böyle bir beklentiniz olmasın. Anlattığımız konular da böyle bir beklentiye girmenizi engellesin. Benim kişiliğimde buna müsait değil. Yani o konuların, ayetlerin değerini ve peygamberimizin hayatının değerini sanki düşürecek gibi hissediyorum biraz yıldıştığım veya espriler yaptığım zaman, fıkralar anlattığım zaman. Yani diyor ya hani bildiklerimi bilseydiniz az güler çok ağlardınız diyor ya. O değerli şeyleri anlatıyorsanız, o değerler ciddiyeti gerektiriyor. Ciddi şekilde anlatılmalı bence.”*  
(Ö11)

Ö11’in yukarıdaki ifadeleri, onun grup çalışması ve tartışma yönteminin temel felsefesini bilmediği ve değer öğretiminde hala öğretmen merkezli telkin anlayışını sürdürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere Ö11 tartışmaya asla yer vermemektedir ve bu yöneme yer verecek kişisel özelliklere de zaten sahip değildir. Hâlbuki tartışma yöntemini kullanacak öğretmenin hoşgörü, sabır, vb. özelliklere sahip olması gerekir. Ö11 ifadelerinde öğrencinin hareketli olmasını disipline aykırı sayması ve böyle bir tavrı disiplinsizlik olarak algılaması tartışma ortamının oluşmasını önlemektedir. Öğretmen mizaha karşı olduğunu ifade etmektedir; fakat mizah tartışmalar esnasında yükselen tansiyonu düşürmeye yarayabilir. Nitekim öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde de Ö11’in öğrencilerin soru sormasına fırsat vermediği ve devamlı anlatım yaptığının görülmesi, tespitlerimizi doğrular niteliktedir.

Ö13’ün mülakattaki ifadelerinde görüleceği üzere, söz konusu öğretmen, bu yöntemi ilkelerine uygun bir şekilde kullanmaya çalıştığı izlenimi vermiştir. Ö13, çalışılacak konuyu önceden öğrencilerine bildirmekte, öğrencilerin ön hazırlıklarını iyi yapmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu önemlidir; çünkü öğrenciler ön hazırlıklarını iyi yapmazsa,

onların katılacağı grup çalışmasında boşa zaman harcanmış olabilir (Küçükahmet, 1998: 77). Ayrıca Ö13'ün mülakattaki “*Sınıf okuyarak geliyor. O konu anlatılırken grup sınıfa soru sorabiliyor, sınıftakiler de gruba sorabiliyor.*” ifadesinden onun öğretim sürecinde öğrenci-öğrenci arasında etkileşimin olmasını önemseydiği yorumu yapılabilir. Nitekim Ö13'ün dersinde yapılan gözlemde de öğrencilerin konu üzerinde tartışmalarını teşvik etmesi, bu tespiti teyit eder niteliktedir.

Yukarıda verilen Ö4, Ö5 ve Ö20'nin mülakatlardaki ifadelerinde de görüleceği üzere, bazı öğretmenler grup çalışması ve tartışma yönteminin kullanımında karşılaşılan bazı sınırlılıklara işaret ederek bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı bu yöntemi etkin bir şekilde uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Elbette bu yöntemin çok kalabalık sınıflarda kullanılması önemli bir sınırlılıktır; ama bu, söz konusu yöntemin bu tür sınıflarda hiç kullanılamayacağı anlamına gelmemektedir. Sınıfın mevcut durumuna göre tartışma ortamı tesis edilebilir. Örneğin büyük grup tartışmaları yaptırılabilir, bu tartışmalar uzun süreli değil kısa süreli olabilir. Ö20'nin ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler bu yöntemin kullanımı esnasında sınıf yönetimi problemiyle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Grup çalışmalarının iyi yönetilememesi sınıf yönetiminde bazı sıkıntılara yol açabilir; burada öğretmenin yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Ayrıca sınıflarda yaptığımız gözlemlerde öğretmen masasının yüksekte, sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği görülmüştür. Bu şekildeki bir sınıf düzeni, öğretmenin otorite olduğu, işbirliği içinde çalışmanın ve aktif olmanın beklenmediği yönünde örtük mesajlar vermesinden dolayı öğretmenlerin bu yöntemi etkin bir şekilde kullanmasının önündeki bir diğer sınırlılık olabilir. Hâlbuki grup çalışması ve tartışma yönteminin uygulanmasında ortam önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı sınıf ortamlarının bu yöntemin uygulanmasına katkı sağlar nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf içerisindeki oturma düzeni U, küme düzeni veya yuvarlak şeklinde olabilir. Böylece sınıf yerleşim düzeni, grup çalışması yapmaya ve tartışmaya imkân sağlayacak nitelikte olacaktır (Akyürek, 2009: 141; Küçükahmet, 1998: 77).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece bir öğretmenin (Ö20) bu yöntemle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür. Ö20'nin dersinde tutulan gözlem notu şu şekildedir:

“Öğretmen: ‘5B sınıfı eğer susarsanız, arkadaşlarınız size bazı konuları sunmak için sabırsızlanıyorlar. Yaklaşık bir haftadır heyecanla hazırlanıyorlar, bu yüzden arkadaşlarınızın emeğine saygı gösterin. Sunum esnasında arada sorular sorabilirim, sizlerde sessiz bir şekilde dinleyeceksiniz, defterleriniz açık, önemli gördüğünüz yerleri kendiniz yazacaksınız illa benim söylemem gerekiyor not alın diye, kendiniz not alın, sonrasında ben zaten ayet ve hadisleri size yazdıracağım, bu şekilde dinlemenizi istiyorum. Nasıl dersi dinlemeliymişiz çocuklar.” Öğrenciler ‘sessiz’ dedi. Sınıf dağınık, birbiriyle konuşuyor, öğretmen ‘siz susmadan nasıl başlayabiliriz diye’ yüksek sesle bağırdı. Sınıf önünde dört öğrenci sıkışık bir şekilde bir sırada sunum yapmak için oturuyorlar. Bir öğrenci ise ayakta sunum yapıyor. Diğer öğrenciler bu anlatım esnasında sıkılmış bir şekilde, esneyerek dinliyor. Sunum yapan öğrenciler, arkadaşlarına sorular sormuyor. Öğretmen araya girdi: ‘Kadir suresi var çocuklar. Kitapta mealı var mı?’ -öğretmen kitapta söz konusu surenin mealinin olup olmadığından haberi yok, öğrencilere soruyor, planlama yok- Öğretmen, öğrencilerin kitabını karıştırdı ama bulamadı. Öğretmen: ‘O zaman şöyle yapalım, Kadir suresinin mealini hepimiz bulalım sonra, defterimize yazalım’. Öğretmen aralarda bazı telkinlerde bulunuyor. Tartışma yöntemi kullanılmadan grupta çalışma etkinlikleri bitti. Öğretmen ‘başka bir grubumuz var konu anlatacak’ dedi, gruptaki öğrenciye sordu ‘sizin konunuz neydi’ diye.”(Ö20 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği üzere Ö20’nin bu yöntemi etkin ve verimli bir şekilde kullanamadığı anlaşılmaktadır. Ö20’nin, grup sunumları arasında birkaç ezber sorusu dışında soru sormadığı, tartışma ortamı oluşturamadığı, öğrencilerin sunumlarında eksik bıraktıkları boyutları tamamlayamadığı, özetleme ve konuyu toparlama çalışmaları yapamadığı görülmüştür. Bunun arkasında yatan en önemli nedenlerden biri, öğretmenin iyi bir plan ve hazırlık yapamaması olabilir. Nitekim Ö20’nin kendisiyle yapılan mülakatın başka bir yerinde “Yarın veya önümüzdeki hafta şu değerleri öğretiyim şeklinde planlama yapmıyorum. Tamamen ders süreci içerisinde geliyor. Dediğim gibi plan noktasında yapamıyorum, keşke yapabilsem. Ama bunu hiç yapamıyorum. Bir de siz dersime geldiğinizden dolayı ‘ilk defa’ grup çalışması yöntemini kullandım. Bu bizim genel işleyişimiz değildi, ben de, çocuklar da ilk defa grup çalışması yaptık. Genelde ders kitabını okutuyorum, açıklama yapıyorum ve anlatımla geçiriyorum. Derslerde genelde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyorum...” şeklindeki ifadeleri bu tespitimizi teyit eder niteliktedir. Söz konusu yöntemi kullandıklarını ifade eden diğer öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde,

onların bu yöntemi kullandıklarına rastlanılmamıştır; bu öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, onların mülakatlarda bu yöntemi arada sırada uyguladıklarını ifade eden görüşlerini doğrular niteliktedir.

Özetle, ilköğretim DKAB programında “*Öğrencilerin ele alınan olayların açıklamalarını kendilerinin yapılandırmalarını ve değerlendirmelerini sağlayan bireysel veya grup etkinlikleri, öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılacağı tartışmalar etkin şekilde kullanılmalıdır*” (MEB, 2010: 25) denilmesine karşın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75), söz konusu yöntemi değer öğretiminde kullandıklarını ifade etmedikleri ve derslerinde bu yöntemi kullanmadıkları görülmüştür. Bu yöntemi kullandıklarını ifade edenlerin (Ö13 hariç) ise söz konusu yöntemi etkin ve etkili bir şekilde kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

*Sonuç olarak*, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde yararlanmaya çalıştıkları yöntemlerin başında anlatım ve soru-cevap gelmektedir. Bu yöntemlerin değer öğretimi sürecinde yaygın şekilde kullanıldığı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de sıkça görülmüştür. Fakat araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yöntemlerin kullanım ilkelerini bilmeden kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders zamanının üçte ikisini veya tamamını anlatımla ve dersin konusuyla ilgisi olmayan sorularla geçirmekte oldukları, genelde olgusal ve kapalı uçlu sorular sordukları için öğrenciler ezberlemeye ve basit tekrarlara yönlendirdikleri görülmüştür. Fakat bazı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde kullandıkları yöntemler anlatım ve soru cevapla sınırlı değildir. Onlar aynı zamanda drama, örnek olay, grup çalışması ve tartışma yöntemlerinden değer öğretiminde yararlandıklarını ifade etseler de, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde tutulan gözlem notlarına birlikte bakıldığında bu yöntemleri kullanma konusunda ciddi sorunlarının olduğu görülmektedir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yöntem kullanımı üzerine yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıkması, bizim çalışmamızın bulgularını teyit etmektedir. Bu araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin derslerin işlenişinde genellikle anlatım yöntemini kullanmaya çalıştıkları ve yöntem çeşitliliği konusunda büyük bir çoğunluğunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( Asrı, 2005: 102; Aydın, 1998: 59; Aydın, 1996: 289; Bilgin, 1980: 287; Buyrukçu, 2001: 290; Kaya, 1998: 255; Öztürk,

2002: 291; Selçuk, 2005: 288). Uçar'ın araştırmasına göre öğrenciler de DKAB derslerinde konuların günlük hayatları ile ilgilerinin kurulmadığını, dersi sürekli öğretmenlerinin anlattığını, konuların somutlaştırılmadığını, konuların zevkli hale getirilmediğini düşünmektedirler. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin, çoğunlukla öğretmeni dinlemek zorunda kalmaları sonucu sıkıldıklarını belirtmişlerdir (Uçar, 1998: 54). Yapılan köklü program değişikliklerine ve aradan geçen uzun yıllara rağmen DKAB öğretmenlerinin hala öğretmen merkezli bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler kategorisine dikkatli bir şekilde bakıldığında onların benimsedikleri değer öğretimi anlayışının ortaya çıkarılması mümkündür. Öğretmenlerin söylediklerine ve derste yaptıklarına genel olarak bakıldığı zaman, öğretmenlerin değer öğretimi sürecinin merkezine kendilerini konumlandıkları ve öğrencilerin pasif şekilde öğretmenleri dinlediği “değerleri telkin” anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, bu bilgileri düz anlatım yöntemiyle, öğrencilerine aktararak, telkin ederek onların yetişmesini sağlayacağı düşüncesine sahip oldukları, özellikle “anlatım yöntemiyle” ilgili temada öğretmenlerden elde edilen bulgulara bakıldığı zaman açıkça görülecektir. Öğretmenler, değerler konusunda mutlak doğru bilgilere sahip olduklarını düşünmektedirler. Çünkü öğrencinin değerler konusunda alması gereken her şeyi öğretmen kendisi aktaracağından dolayı öğrencinin bu konuda düşünmesine gerek yoktur. Öğrenciye düşen görev, öğretmenin aktaracağı bilgileri pasif kabullenici olmaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere, böyle bir değer öğretimi anlayışında, öğrencinin değerleri anlamlandırması, kendi hayatıyla ilişkilendirmesi, kendine mal etmesi, vs. söz konusu değildir. Hâlbuki değer öğretimi sürecinde merkezde yer alması gereken unsur, öğrencidir; çünkü değerleri öğrenecek birey, öğrencinin bizzat kendisidir. Nitekim İlköğretim DKAB programında da öğrencilerin değerleri öğrenme sürecinde aktif bireyler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarını esas almak suretiyle ilköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin kendi geliştirecekleri etkinliklerin de öğretim programının mantığına uygun yani öğrenci merkezli olması, öğretim programında yer alan değerleri geliştirici nitelikler taşıması hedeflenmiştir. İlköğretim DKAB dersi programları düzenlenirken iki temel yaklaşımın (eğitimsel ve din bilimsel) esas alındığı belirtilmektedir. Programların temel

yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “*Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulanan değer gelişimini sağlamayacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini*” (MEB, 2005:14; MEB, 2006:10) amaçladığı belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine dayanan eğitimsel yaklaşımı, dayanmış olduğu bu eğitim stratejilerinin öğrenci merkezli etkinliklerle eğitime ağırlık veren doğasını “*Bu programda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmaktadır.*” (MEB 2006:9) diyerek değer öğretilmesine yansıtmaktadır. Bu tutum, programların din öğretilmesinde öğrencilerin değer gelişimini sağlamayı her zaman göz önünde bulundurmayı ve bunu gerçekleştirmek için de değerleri telkin yaklaşımından ziyade bilişsel muhakemeye dayalı değer öğretimi anlayışının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim DKAB programında öngörülen değer öğretimi anlayışına göre hareket etmemeleri, onların uygulamakta oldukları programın ilkelerini ve amaçlarını yeterince kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.8. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler

Değer öğretiminde gerçekleştirilen etkinlikler uygulandığı mekâna göre iki şekilde sınıflandırılabilir: Ders içi ve dışı etkinlikler. Ders içi etkinlikler öğrenme süreçlerinin önemli bir bölümüdür. Ders dışı çalışmalara göre daha sıklıkla yapılması ve çok çeşitli yöntemlerin kullanılmasına imkân vermesi açısından dikkat çeker. Bu etkinliklerin en belirgin özelliği ders süresi içinde yapılmasıdır (Açıkgöz, 2003: 85). Ders dışı etkinlik, ders süresi dışında öğretimi yapılan değerle ilgili içeriği konu alan, belli bir sürede, planlanmış, bireysel ya da grupla gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir (Binbaşoğlu, 1986: Demirel, 2006: 123; 28; Gündüz, 2012: 491).

Değer öğretiminde ders içi etkinlikler önemli olduğu gibi ders dışı etkinlikler de önemlidir (Varış, 1988: 25). Ders dışı etkinlikleri, program dışı görmekten çok, programı tamamlayan ve programla birlikte uygulanan etkinlikler olarak değerlendirmek gereklidir (Babadoğan, 1990: 746). Ayrıca ders dışı etkinlikler, programın destekleyici boyutudur ve bu etkinliklerle öğrenciler, derslerde kuramsal olarak aldıkları değerlerle ilgili bilgileri, uygulama boyutunda davranışa dönüştürme imkânına kavuşabilirler. Ders dışı etkinlikler,

öğrencinin isteğine bağlı olduğu ve öğrencinin etkin bir şekilde rol aldığı etkinlikler olduğu için, öğrenci hem sıkılmadan çalışabilir hem de yaparak-yaşayarak deneyim kazanabilir (Köse, 2003: 4).

Değer öğretiminde ders içi etkinliklerle kazandırılmaya çalışılan davranışlar, ders dışı etkinliklerle pekiştirilir ve kalıcılığı sağlanır. Burada önemli olan, ders içindeki etkinliklerle dışındakilerin birbiriyle tutarlı olması ve birbirini tamamlamasıdır. Değer öğretimiyle ilgili olarak öğrencinin gerek ders içinde, gerekse ders dışındaki tüm öğrenme yaşantılarının bir bütünlük içinde olması gerekir (Babadoğan, 1990: 745-746). Bunun için, değer öğretiminde, ders içi ve dışı etkinliklerin birlikte ele alınıp, birbirini tamamlar nitelikte düzenlenmesi gerekir (Binbaşoğlu, 2000: 10-11; Hesapçıoğlu, 1994: 344-345).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları ders dışı etkinlikleri tespit edebilmek için *'Değer öğretimiyle ilgili ders dışı etkinlikler düzenler misiniz? Düzenliyorsanız, ne tür etkinlikler düzenlersiniz? Bu etkinlikleri nasıl düzenlersiniz?'* sorusu sorulmuştur. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 8'e bakılabilir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler**

|     | Geziler | Ev Ödevleri | Kulüpler |
|-----|---------|-------------|----------|
| Ö1  | X       | X           | X        |
| Ö2  | -       | X           | -        |
| Ö3  | -       | -           | -        |
| Ö4  | X       | X           | -        |
| Ö5  | -       | -           | -        |
| Ö6  | X       | X           | -        |
| Ö7  | -       | X           | -        |
| Ö8  | X       | X           | X        |
| Ö9  | X       | X           | X        |
| Ö10 | -       | X           | -        |
| Ö11 | X       | X           | -        |
| Ö12 | X       | -           | -        |
| Ö13 | -       | -           | X        |
| Ö14 | X       | -           | X        |
| Ö15 | X       | X           | X        |
| Ö16 | -       | -           | -        |
| Ö17 | X       | -           | -        |
| Ö18 | X       | X           | X        |
| Ö19 | X       | -           | -        |
| Ö20 | -       | X           | -        |
| Ö21 | X       | -           | -        |
| Ö22 | X       | X           | X        |
| Ö23 | -       | -           | X        |
| Ö24 | X       | X           | -        |
| %   | 62.5    | 58.3        | 37.5     |

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler geziler, ev ödevleri ve kulüp etkinlikleri olmak üzere üç temada kümelenmiştir.

### 3.8.1. Geziler

Değer öğretiminde gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler kategorisinde yer alan birinci tema, *gezilerdir*. Araştırmaya katılan 15 öğretmen (%62.5), değer öğretimiyle ilgili olarak çeşitli geziler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Veren el derneği gibi yerlere giderek yardımlaşma duygusu verilmeye çalışılıyor. Kimsesizler yurduna götürüyoruz. Trafik vakfına gidiyoruz kuralları öğrenmeleri için. Mesela bir körler okuluna götürüp verilmiş olan sağlığın ve sıhhatin, göz nimetinin, anlaşılmasına katkı sağlıyoruz. Kızılay’a gidiyoruz kan bağıışı yapıyor.”* (Ö17)

*“4. ve 5. sınıflara camî ziyaretini yaptırıyorum.”* (Ö12)

*“Erciyes’e kayak yapmaya götürmem basit bir sosyal faaliyet değil, burada bile birçok değerini öğretilmesi var.”* (Ö1)

*“Arkadaşlık ilişkilerinin kardeşlik ölçüleri içerisinde olması amacıyla piknik, topluca yemek, topluca kahvaltı, sinema, vb. ders dışı etkinlikler yaparız.”* (Ö14)

*“Değerler eğitimi ile ilgili olarak kabristan ziyareti, huzurevlerine ziyaret, kardeş okulumuzu ziyaret etme gibi ders dışı aktiviteler yaptık.”* (Ö21)

*“Gruplarla piknik, cafeye gitme gibi etkinlikler yapıyoruz.”* (Ö19)

*“Yardımlaşma derneklerine götürüyoruz. Yardımlaşma kampanyası yaptık, fakir bir çocuğa tekerlekli sandalye aldık, bu gibi şeylerde o yardımlaşma kuruluşlarına gittik.”* (Ö22)

*“Değerler eğitimiyle ilgili ders dışı etkinlik olarak birkaç kez huzurevine götürdüm öğrencilerimi.”* (Ö9)

*“Ben bir yardım kampanyası düzenlemiştim yardımseverlik değeri bağlamında. Okulumuzda fakir öğrenciler çok fazla. Sınıflarda hem gıdasal hem kıyafet hem de maddi para olarak takibatını yaptık. Olağanüstü yardım toplandı. Daha sonra öğrencilerle birlikte fakir ailelerin evlerine geziler düzenledik ve toplanan paraları verdik.”* (Ö11)

*“Bu sene 3. sınıfların öğretmeni muhtaç olan bir öğrencisi için yardım istedi. Ben de girdiğim sınıflarda duyuru yaptım, daha sonra beraber ziyarete gidip topladığımız malzemeleri götürdük. Bir de sene içerisinde ahlaklı olanları pikniğe götürüyorum.”* (Ö18)

*“Çocukları değer eğitimi bağlamında huzurevine götürüyorum yılsonunda. Bizim mahallede pek çok evde yaşlı mutlaka var. Kimisi yatalak, kimisi çok muhtaç. Çocukların kendileri de ileride o hale gelecekler, o durumu yaşayacaklar.”*

*Hissetmelerini de istiyorum. Yaşlıların kendi evlerinde olmasının ne katkısı olabilir sorusunun üzerinde gezi dönüşü konuşuyoruz, birlikte değerlendirmesini yapıyoruz.”(Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 15 öğretmenin (%62.5) vatan sevgisi, barış ve huzur içerisinde yaşama, merhamet, saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, vb. ahlaki değerlerin kazandırılmasına katkı sağlamak için şehitliklere, huzurevlerine, yetiştirme yurtlarına, tarihi yapılara, piknik alanlarına, yardıma muhtaç ailelere, vb. yerlere geziler düzenlemesi, öğrencilerin söz konusu değerlerle ilgili öğrenme yaşantıları geçirmelerinde oldukça yararlı olabilir. Çünkü öğrenciler geziler vasıtasıyla değerleri yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı elde edebilirler. Bu tür geziler, öğrencilerin derste teorik olarak gördükleri değerleri, zihinlerinde daha da somutlaştırmalarına ve uygulamalarına katkı sağlayabilir. Geziler neticesinde edinilecek tecrübenin öğrenci açısından yararlı ve değerli olabilmesi için en önemli husus, öğretmenlerin değer öğretiminin amaçlarına hizmet edecek biçimde gezileri düzenleyebilmesidir. Bu durum, ilköğretim DKAB dersi öğretim programında şu şekilde ifade edilmiştir: “*Gezilerin amaca hizmet etmesi için gezi öncesinde nelere dikkat edileceğinin belirlenmesi, gezi sırasında gezideki gözlemlerin kaydedilmesi ve gezi sonunda toplanan bilgilerin sınıflanması gibi etkinliklere yer verilmelidir.*” (MEB, 2010: 28)

Ders dışı bir etkinlik olarak geziler düzenlediklerini ifade eden öğretmenlere mülakatlarda söz konusu etkinlikleri nasıl düzenledikleri sorulduğu zaman onlar sadece gezilecek yere gidip geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin gezilerle ilgili ayrıntılı bir plan yapmadıkları, öğrencilerin gezi esnasında neyi gözleyeceklerini açıklayarak öğrencileri geziye hazırlamadıkları, gözlem formu kullanmadıkları, sınıfa döndüğünde ise gezinin değerlendirmesini yapmadıkları ve gözlemleri sınıfta tartışmadıkları anlaşılmıştır. Gezilerin değer öğretiminin amaçlarına katkı sağlayabilmesi için öğretmenlerin gezide ön hazırlık, güdüleme, amaçlılık, planlılık, rehberlik edilmesi, gezi sonrası değerlendirme gibi birtakım ilkelere uyması gerekir (Aydın, 1996:156; Aydın, 2012: 109; Bilen, 1999: 118; Tosun, 1993: 26-27). Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri gezilerin gezip görmek, eğlenmek amacıyla yapılan rastgele, gelişigüzel bir geziden farklı olmadığı izlenimi edinilmiştir. Birtakım rehber ilkelere dikkat etmeden yapılan geziler ise emek, zaman ve para israfıyla ve öğrencilerin gezilerden nitelikli tecrübe edinmemesiyle sonuçlanabilir. Araştırmamızda

yer alan öğretmenler arasında bu konuda tek istisna, Ö4 olmuştur. Ö4, geziden önce plan yaptığını ve gezi sonrası öğrencilerle değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Ö4'ün dersinde yapılan gözlemde de daha önce gerçekleştirilen huzur evi gezisinin değerlendirmesini öğrencilerle yaptığı görülmüştür:

*“Öğretmen: ‘Günlük hayatımızın devam etmesi açısından yardımlaşma önemli midir? Ne düşünüyorsunuz bu konuda?’ Öğrenci: ‘Yardımlaşma önemlidir, mesela biz geçen hafta Huzurevine gitmiştik.’ Öğretmen: ‘Ne hissettin orada?’ Öğrenci: ‘Çok heyecanlandım ve mutlu hissettim’ Öğretmen: ‘Ne yaşadınız orada-?’ Öğrenci: ‘Yanında oturduk, sohbet ettik, şiir okuyunca mutlu oldular’ Öğretmen: ‘Sence yaşlılar orada zor durumdalar mı?’ Öğrenci: ‘Biraz zor durumdalar’ Öğretmen: ‘Ne tür zorluklar yaşıyorlar?’ Öğrenci: ‘Mesela torun özlemi var’ Öğretmen: ‘Size nasıl sarılıyorlardı, gözünüzün içine bakıyordu, biz onlara moral verdik, dertlerini paylaştık.’ dedi ve anlatıma devam etti.”*

Ders dışı etkinlik olarak geziler yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden 5'i, çeşitli problemlerle karşılaştıklarından dolayı gezi türü etkinlikleri değer öğretiminden etkin bir şekilde gerçekleştiremediklerini kendileriyle gerçekleştirilen mülakatın başka bir yerinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Devlet okullarında sosyal esirgeme kurumu, huzurevi, vb. etkinlikleri yapma noktasında imkânlarımız yok. Saat kısıtlı, bir saatlik etkinlik saatinde gitmek için araba bulmak lazım, okul müdürünün izin vermesi lazım, senin onu götürüp getirecek imkânlarının olması lazım. Bir yere götürsen öteki öğretmenin dersi kalır. Sıkıntı olduğundan ders dışı etkinlikler pek olmuyor.” (Ö15)*

*“Çocuk esirgeme kurumuna ve huzurevine özellikle küçük çocuklar etkilendikleri için izin vermiyorlarmış. Çocukların oradan geldikten sonra çok üzüldüklerini ifade etmişler. Daha üst kademedeki olanlar gidiyor ama küçük çocukları götürmüyoruz.” (Ö22)*

*“Camiler haftasında, konumuzda bir değer olarak camiydi, çocukları Camii Kebir'e götürdüm. Şöyle bir şey daha var, bazı idarecilerin tersliğinden mi kaynaklanıyor yoksa sınıfa göre mi değişiyor hala 5.sınıfları götüremedim. Her fırsatta söylüyorum müdüre götürelim, artık vazgeçtim söylemekten, dilekçe yazdım hocam şunları*

*camiiye götürelim diye, istiyorum bu benim eğitimim, caminin ne demek olduğunu içinde anlatmak istiyorum, yaşayarak anlatmak istiyorum...” (Ö24)*

*“Göreve her başladığımda her ideal öğretmen gibi huzurevine veya çocuk esirgeme kurumuna götüreyim diye çok istedim ama okul yönetimi bu konuda yardımcı olmuyor. Ben burada piknik düzenlemek istediğime dair dilekçemi müdür yırttı attı. Hocam başımıza iş mi alacağız bahanesiyle. Bu türlü etkinlikler birlik, beraberlik, dayanışma, vb. değerlerin öğrenilmesinde önemlidir, destekliyorum ama okul yönetiminden destek görmüyorum. 14.30 da dersler bitiyor, ek etkinlik yapmak istiyorum bazen. Buna aileler izin vermiyor ve okul idaresi kalmıyor okulda hemen çekip gidiyor.” (Ö18)*

*“Huzurevine gidiliyor, pikniğe gidiliyor, geçmiş yıllardaki müdürümüz iyiydi, kiliseye giderdik. Zaman zaman oluyor ama bu sene yeni gelen müdürümüz çok problemlili bir adam olduğu için hiç dışarıya açılmıyorum. Bu tür şeyleri engelliyor. Onun için ondan bu türlü taleplerde bulunmuyorum.” (Ö23)*

Yukarıda yer alan Ö18, Ö23, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, okul yönetimlerinin ders dışı bir etkinlik olarak geziler gerçekleştirmelerinin önünde engel olduklarını ifade etmişlerdir. Hatta Ö18’in “*Burada piknik düzenlemek istediğime dair dilekçemi müdür yırttı attı.*” ifadesinde de görüleceği üzere bazı okul yöneticileri, bulundukları makamdaki yetkilerini kötüye kullanarak öğretmenlerin öğretim girişimlerini engellemekte ve öğretmenleri küçük düşürücü hareketlerde bulunmaktadırlar. Bunun temel nedeni, gezilerde karşılaşılabilecek olumsuzluklar karşısında okul yöneticilerinin yasal sorumluluk almaktan kaçınmaları olabilir. Okul yönetimlerinin bu konudaki olumsuz tavırları, öğretmenlerin geziler düzenleme konusundaki isteklerini azaltabilir. Ö22’nin ifadesinde görüleceği üzere çeşitli kurumların yöneticilerinin, öğretmenlerin gezi faaliyetlerine izin vermedikleri anlaşılmaktadır. Bu tür problemler, ilgili kurumlarla daha iyi iletişim sağlanarak aşılabılır. Ö15 ise gezi türü etkinliklerin geniş bir zaman ve maliyet gerektirmesinden dolayı gezileri pek gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir. Böyle durumlarda öğretmenler, okula yakın yerlere kısa süreli geziler düzenleyebilir.

Özetle, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin (Ö4 hariç), ders dışı bir etkinlik olarak gezileri etkili ve verimli bir şekilde kullanamadıkları söylenebilir.

### 3.8.2. Ev Ödevleri

Değer öğretiminde gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler kategorisinde yer alan ikinci tema, *ev ödevleridir*. 14 öğretmen (%58.3), değer öğretiminde ev ödevlerinden yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ayet buldurma yoluyla değerleri öğretmeye çalışıyorum. Bunu genelde eve ödev olarak veriyorum. Peygamberimizde bulunan ahlaki değerlerle ilgili Kuran’da geçen ayetleri bulup getirmelerini istiyorum. Ayrıca öğretimini yaptığımız değerlerle ilgili slayt ödevleri veriyorum.” (Ö18)*

*“Ders kitabında yer alan etkinlikleri derste yaptırmıyorum ve eve ödev olarak veriyorum.” (Ö20)*

*“Çocuklara ödevler veriyorum veya o değerle ilgili kırk hadis ezberlemelerini istiyorum evde.” (Ö22)*

*“O değerlerle ilgili öğrencilere özet ödevi veriyorum ara sıra. Anlatacağım konuların özetini çıkarmalarını istiyorum kitaptan.” (Ö9)*

*“Ahlak alanıyla ilgili Peygamberimizin ahlaki tamamlamak için gönderilmesi konusunu hazırlan getir şeklinde ödev veriyorum.” (Ö23)*

*“Mesela öğrencilere ‘Namazın insana kazandırdıkları nelerdir’ i ödev olarak veriyorum. Öğrenci müzikli slayt olarak hazırlıyor.” (Ö15)*

*“Sonraki derslerimi yapacağım zaman, çok yoğun bir bilgi eksikliği var da benim programımı anlatmamı engelleyecek bir şey varsa o zaman ders dışı çalışmalarla, ihtiyaçlarına göre ek çalışmalar veriyorum ya da ders başlamadan önce sınıfta tespit ettiğim eksiklikleri gidermek için özet notları fotokopi yoluyla çoğaltır ve gelmeden önce şu konular hakkında bilgi sahibi olmanız gerekir diyorum.” (Ö1)*

*“Her sınıfta her hafta sadece iki öğrenciye farklı ev ödevi veririm, birisine dinimizle ilgili 5 tane soru yaz, cevaplarını da kendin araştırıp getir, dersin bitmesine yirmi dakika kala soracağız. Birisine de söylerim aklına ne geliyorsa dinimizle ilgili bir konuyu araştır, yarım sayfa yaz getir. Haftaya derste bunu sen anlatacaksın. Amacım, o konuyla ilgili hem yazarın hem sınıfın bilgisi olsun.” (Ö24)*

*“Bugün eve gittiğinizde yaptığınız beş iyiliği yazın ya da beş kötülüğü yazın. Ders dışında, asıl hayatın içerisinde bu değerleri hayatına geçiriyor mu? Zaten bunları hayatına geçirmiyorsa, benim derste onları öğretmek için yaptığım etkinliklerin faydalı olacağını düşünmüyorum.” (Ö2)*

*“Güvenilir olmak ile ilgili mesela ders dışı ödevler veriyorum, ders içinde yapılan öğretime katkı sağlaması için. Öğrencilere ailelerini ve çevrelerini bu değer bağlamında gözlemler yapmalarını istiyorum. Etrafınızda bir hafta gözlem yapın diyorum, hangi davranışları size dürüst geldi, hangi davranışları dürüst değil. Bunları liste halinde yazın. Haftaya getirin. Ve getirdiklerini sınıfta paylaşımlarını istiyorum.” (Ö7)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 14 öğretmenin (%58.3), öğrencilerin ders içerisinde öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine, bir sonraki konuya hazırlıklı olmalarına ya da konuyla ilgili yeni bilgiler edinmelerine yönelik ev ödevleri verdikleri anlaşılmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin, öğretim programında yer alan tüm değerleri haftada iki saatlik bir süre içerisinde öğretmesi zor olduğundan, ev ödevlerinin önemi daha da artmaktadır. İlköğretim DKAB dersinin ders saati, genellikle öğrencilerin değerler konusunda uygulama yapmalarına olanak vermeyecek kadar kısadır. Bundan dolayı ev ödevleri, değerlerle ilgili önceden öğrenilen bilgilerin ve becerilerin pekiştirilmesi, zaman darlığı nedeniyle de söz konusu edilmeyen kısımların öğrenilmesi ve öğrencilerin yeni konulara bilişsel ve duyuşsal açıdan hazırlıklı gelebilmeleri için uygun bir imkândır. Ayrıca ev ödevleri öğrencilerin sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma gibi çeşitli ahlaki değerleri kazanmalarına da yardımcı olabilir (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976: 299; Aydın, 1996: 183; Babadoğan, 1990: 758; Korkmaz, 2012: 170).

Ev ödevlerin yukarıda bahsedilen işlevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlerin ders öncesi hazırlık aşamasında öğrencilere verilecek ödevleri planlamaları gerekir. Ama araştırmamıza katılan öğretmenlerle yapılan mülakatlarda ders öncesi yapılan hazırlık kapsamında, ödevleri belirlediğini söyleyen herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır.<sup>31</sup> Nitekim bu durum, öğretmenlerin ev ödevlerini verme niteliklerine yansımaktadır. Örneğin Ö24’ün “Birisine de söylerim aklına ne geliyorsa dinimizle ilgili

<sup>31</sup> Bkz. Tablo 6

*bir konuyu araştır, yarım sayfa yaz getir.*” şeklindeki ifadesinde de görüleceği üzere söz konusu öğretmen, ödevin hangi kazanımla ilgili olduğunu belirtmeden öğrencilere ev ödevi vermektedir. Bunun en önemli nedeni, öğretmenin ders öncesi ne hedeflerle/kazanımlarla ne de ev ödevleriyle ilgili herhangi bir planlama yapmamasıdır. Böyle bir anlayışla verilen ev ödevlerinin öğrenciye pek fazla katkı sağlamayacağı aşîkârdır.

Öğretmenlerin verdikleri ev ödevlerinin niteliği önemlidir. Ö9, Ö22, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, tekrar ve ezberlemeye dayalı, bireysel farklılıkları gözetmeyen genel ödevler verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin, değer öğretiminde öğrenciyi tanıma boyutunda görülen bir takım eksikliklerin/yetersizliklerin bir sonucu olarak görülebilir.<sup>32</sup> Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici ve bireysel farklılıklarını göz önüne alıcı nitelikte olmayan ev ödevleri, öğrenciler için uygun ve yararlı değildir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı özelliklerini geliştirici ödevler verebilmelidir. Ayrıca öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ödevler vermek de ödevin başarısını artıran önemli bir unsurdur.

Ö20’nin mülakattaki ifadesinde de görüleceği üzere söz konusu öğretmen, ders kitabında yer alan etkinlikleri eve ödev olarak verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin ders kitabında bulunan etkinlik görevlerini ev ödevi olarak verme nedeni, zaman baskısının ve konuları yetiştirme kaygısının bir sonucu olabilir. Nitekim Ö20 kendisiyle yapılan mülakatın başka bir yerinde *“Öğretim programı çok sıkışık olmasa rahat rahat işlerim. Ders saati yetmeyebiliyor. Biraz ayrıntılı durduğum için yetiştiremiyorum. Müfredatı yetiştirmeye çalışıyorum.”* şeklinde değerlendirmeleri, bu tespitimizi teyit eder niteliktedir. Böyle bir anlayış bazı öğretmenlerin, bir yönüyle eğitim anlayışlarını değiştirmelerinin, diğer bir yönüyle pedagojik formasyon açısından eğitilmelerinin gereğini ortaya koymaktadır.

Ö2 ve Ö7’nin ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, ev ödevlerini öğrencilere değerler konusunda araştırma ve gözlem yapma amacıyla verdiklerini ifade etmişlerdir. Değerlerle ilgili bilgilerin, ders süresi içerisinde öğrencilere teorik bir bilgi biçimindeki bir enformasyon gibi aktarılması mümkün değildir; çünkü bu tür bilgiler, enformasyon türü bilgiler olmaktan ziyade bir “beceri”ye ve bir “yapabilme”ye işaret eden bilgilerdir

<sup>32</sup> Bkz. “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Öğrenciyi Tanıma Durumları” adlı kategori

(Pieper, 1999: 122). Bu sebeple Ö2, Ö7 gibi bazı öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinin ve çevresindeki diğer insanların değerlerle ilgili “yaptıklarını” gözlemlemeye yönelik ev ödevleri vermeleri, ders içerisinde öğretilenlerin, gerçek hayat durumlarıyla ilişkisinin öğrencilerce kurulabilmesi açısından önemlidir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde 10 öğretmenin (%41.6), bir takım ödevler verdikleri veya verilen ödevleri kontrol ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen: ‘Geçen hafta bugünkü dersle ilgili ödev vermiştim’ dedi. Öğrenciye ödevin ne olduğunu sordu. Belirli ayet ve hadislerin ezberlenmiş olması gerektiğini ifade etti. Öğrenciler böyle bir ev ödevinin verilmediğini topluca dile getirince, öğretmen kendisinin de tam hatırlamadığını söyleyerek, konuyu hızlıca değiştirdi.”* (Ö7 ders gözlem notu)

*“Öğretmen ‘neydi ödevimiz diye’ öğrencilere sordu. Öğrenciler ‘kandil ve geceleri’ şeklinde cevap verdi.”* (Ö11 ders gözlem notu)

*“Öğretmen ‘ödev veriyim mi’ diye sınıfa soruyor. Öğrencilerin yarısı evet, yarısı hayır diyor. Ders kitabının sonundaki ödevleri yapmalarını istedi. Sonra ‘Peygamberimizin anne-babaya saygı değeriyle ilgili hadislerini ezberleyeceksiniz.’ dedi ödev olarak.”* (Ö22 ders gözlem notu)

*“ Öğretmen ders bitiş zili çaldığı anda sınıfa ‘Size bir ödev vereceğim. Kötü alışkanlıklarla ilgili çözüm önerilerinizi yazıp geleceksiniz.’ dedi ama öğretmenin dinleyen öğrenci olmadığı görülmüştür.”* (Ö10 ders gözlem notu)

*“Öğretmen dersin ortasında ‘ödevini getirmeyenler haftaya getirsin.’ dedi. Öğretmen dersin sonunda ‘ödev olarak bu ünitenin üç sayfasını okuyup gelelim.’ dedi.”* (Ö15 ders gözlem notu)

*“Öğretmen: ‘Kandille ilgili anlatılanları birkaç cümleyle özetliyorsunuz, önümüzdeki hafta bakacağım. Ayrıca üç tane konu işledim, bununla ilgili hadisler deftere yazılacak ve ezberlenecek evde’ dedi.”* (Ö20 ders gözlem notu)

*“Öğrenciler öğretmene ‘ödevlerimize bakmayacak mısınız’ diye sık sık soruyor. Öğretmen hiçbir cevap vermiyor. Dersin sonuna doğru bir öğrenci ‘öğretmenim*

ödev veriyorsunuz ama bakmıyorsunuz, iki kişi yapmış koca sınıfta, bu nasıl adalet niye bakmıyorsunuz ki' dedi. Öğretmen: 'Siz konuşun böyle ne güzel oluyor' dedi ve öğrenciye kızdı." (Ö14 ders gözlem notu)

Ö7, Ö11, Ö22 kodlu öğretmenlerin yukarıda yer alan gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, herhangi bir hazırlık yapmadan ev ödevlerini verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin, ödevin amacıyla ilgili öğrencilere bilgi vermedikleri görülmüştür. "Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları"<sup>33</sup> adlı kategoride de görüleceği üzere söz konusu öğretmenlerin, ne hedeflerle/kazanımlarla ne de ev ödevleriyle ilgili ders öncesi hazırlık yapmadıkları ortaya çıkmıştı. Hâlbuki amaçları belirlenmeden verilen bir ödev, sadece formalite gereği verilmiş olur ki, bu da istenilen faydayı vermeyebilir.

Ö7, Ö15, Ö20, Ö22 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, öğrencilere tekrar ve ezbere dayalı ödevler verdikleri görülmektedir. Öğrencilerden ezbere dayalı ödevler istenmesi, onların ödevlere karşı ilgilerini azaltabilir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların kalıp bilgileri öğrencilere aktarmaya çalıştıkları göz önünde bulundurulunca, bir de onların ezbere ve tekrara yönelik ödevler vermeleri, öğrencilerde bıkkınlığa yol açabilir. Eğer değer öğretiminde bıkkınlığa yol açacak ders içi ve dışı etkinlikler yapılıyorsa, orada değerlerin anlamlı öğrenilmesinden söz etmek mümkün olmayacaktır. Çünkü değer öğretiminde ev ödevlerinin verilmesindeki amaç, öğrencilerin değerler konusunda bilgileri depolamasını artırmak değildir; aksine öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları değerleri günlük hayatta yapabileceği uygulamalar içerisinde olmalarını sağlamaktır.

Ö14'ün yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, verdiği ödevleri kontrol etmediği ve öğrencilerin bununla ilgili taleplerine de kızarak karşılık verdiği görülmektedir. Ev ödevlerinin amaçlarına ulaşp ulaşmadığı veya öğrencilere istenilen davranışları kazandırıp kazandırmadığının kontrolü için, bu etkinliklerin planlanması kadar değerlendirilmesi de gerekmektedir. Bu değerlendirmeler, genellikle etkinliklerin sonunda yapılır (Aydın, 1996: 188; Hesapçıoğlu, 1994: 349). Eğer öğretmenler öğrenciye herhangi bir geribildirim sağlamayacaksa, eve ödev vermenin bir

<sup>33</sup> Bkz.Tablo 5

anlamı yoktur. Eve verilen ödevler öğretmen tarafından kontrol edilip değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülenebileceği söylenebilir. Nitekim bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmada da notla değerlendirilen ev ödevlerinin, notla değerlendirilmeyenlere kıyasla daha etkili bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Walberg, 1984: 24).

Özetle, bütün bu bulgular ışığında, söz konusu öğretmenlerin çoğunun ödev verme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olduklarını; dolayısıyla derslerinde ödevlerle ilgili hazırlığı ve değerlendirmeyi etkili kıldıklarını söylemek zor olsa gerektir. Ödevlerin etkililiği, onun belirli nitelikleri taşımasıyla doğru orantılıdır. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin verdikleri ödevlerin açık ve kesin olmadığı, öğrencilerin ilgisini uyandıracak nitelikte olmadığı, tekrar ve ezberlemeye dayalı olduğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözetmeden verildiği, geribildirimlerinin yapılmadığı görülmüştür. Başka bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aydın, 1996: 183-189). Bu durumun temel nedenleri arasında öğretmenlerin verilen ödevin nasıl daha işlevsel niteliklere sahip olacağı konusunda yeterli pedagojik formasyona sahip olmamaları, ders süresinin az olması, iş yüklerinin çokluğu ve öğrenci sayısının fazlalığı sayılabilir.

### 3.8.3. Kulüp Etkinlikleri

Değer öğretiminde gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler kategorisinde yer alan üçüncü tema, *kulüp etkinlikleridir*. 9 öğretmen (% 37.5), değer öğretiminde kulüp etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Erdemliler kulübü kurdum. Peygamberimizin kulübüne özenerek haksızlıkları önlemek için. Okulda küfredmeden konuşma, temiz olma, düşene yardım etme, ihtiyacı olana yardım etme, vb. erdemleri yaygınlaştırmak için. Her sınıfta ahlaki yönden iyi olan öğrencileri seçiyorum, hatta erdemliler sözleşmesi ve bildirgesi de hazırladım, çok güzel sonuçlar alıyorum. Çocuklar kendi mahallerinde de erdemliler kulübü diye kurmuşlar. Bir de kulüp esnek bir kulüptü, sen giremezsin değil de, davranışlarını düzeltirsen sen de girebilirsin şeklinde. Çocuklar buna girmek için epey yarışıyorlar.” (Ö18)*

*“Sosyal sorumluluk ve yardımlaşma kulübü bağlamında kulüp faaliyeti olarak öğrencilerimden bir grup, bir ay boyunca huzurevinde yaşlılara gazete okudular. İzcilik yapmaya başladık öğrencilerle. Teorik boyutunu derste verdik. Pikniğe gittik. Bütün öğrencilerle etrafı temizledik.” (Ö1)*

*“Satranç dersinin kulüp öğretmeniyim ben. Sabır değerini orada öğretiyorum. Disiplinli olmayı satrançta öğretiyorum.” (Ö15)*

*“Kulüpler vasıtasıyla gerçekleştiriyoruz. Mesela sosyal dayanışma kulübünde ihtiyacı olanlara yardım etme gibi.” (Ö13)*

*“Benim sorumlu olduğum kulüp sağlık ve temizlik kolu. Önemli gün ve haftalarda onunla ilgili güzel afişlerin olduğu panolar hazırlıyoruz, okulun girişini süslüyoruz. Birkaç gün sürüyor.” (Ö23)*

*“Benim kulübüm sosyal yardımlaşma ve dayanışma. Çevremiz çok fakir muhit olduğu için evden giymedikleri eşyaları getiriyorlar, çocuklara dağıtıyoruz. Elele verelim yardım toplayalım kutusu oluşturduk. Biz orada para topladık çocuklarla. Bunlarla da fakir olan öğrencilere tişört aldık.” (Ö8)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 9 öğretmenin gerçekleştirdiği kulüp faaliyetleri, öğrencilerin ders içinde öğretimi yapılan değerleri daha iyi anlamalarına ve uygulamaya geçirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu tür faaliyetler, öğrencilere değerleri yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı ve ortamı sağlayabilir (Arslantaş, 1989: 126; Canbay, 2007: 163–164). Y yaparak yaşayarak gerçekleşen öğrenmelerin kalıcılık niteliği daha yüksektir. Öğrencilerin çeşitli değerleri kazanmalarında, ahlaki gelişimlerini tamamlamalarında ve sosyalleşmelerinde kulüp türü sosyal etkinliklerin çoğu zaman ders içi etkinliklerden daha etkili olduğunu birçok araştırma sonucu da teyit etmektedir (Berk, 1992: 1004; Sarı, 2007: 3; Willis, 2006: 246). Bu nedenle değer öğretiminde kulüpler vasıtasıyla gerçekleştirilen etkinliklere olabildiğince fazla yer vermekte yarar vardır. Öğrencinin ders içi ve dışındaki öğrenme yaşantıları arasında bir bütünlük kurulduğu takdirde, öğretmenler, öğrencilere değerleri daha iyi öğretebilir. Çünkü bu etkinlikler ders içi faaliyetlerle bütünleştiği oranda kalıcılık ve etkililik düzeyi artar. Ayrıca kulüp faaliyetlerinde istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için, bu etkinliklerin dikkatli bir şekilde planlanmaları gerekir. Kulüp faaliyetlerine yer veren öğretmenlerin bu faaliyetleri ne kadar planlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirdikleri meselesi ise ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

*Sonuç olarak*, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kulüp faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri, çeşitli geziler düzenleyebilmeleri ve ev ödevleri verebilmeleri için, öğrencilerin değer anlayışlarını, ahlaki gelişimlerini ve sosyo-kültürel çevrelerini tanımaları gerekmektedir. Hatırlanacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciyi tanımaya ve değer öğretimini planlamaya ilişkin durumlarında birtakım eksikliklerinin olduğu daha önce tespit edilmişti.<sup>34</sup> Şu halde araştırmaya katılan bazı öğretmenler çeşitli kulüp faaliyeti düzenlediklerini veya ev ödevleri verdiklerini veya geziler gerçekleştirdiklerini ifade etseler de, öğrencilerini yeterince tanımayan, öğretime hazırlık aşamasında ödev belirleme konusunu düşünmeyen öğretmenlerin bu konudaki uygulamalarının niteliğinin sorgulanmaya muhtaç olduğu söylenebilir. Değer öğretiminde ders dışında yapılan etkinlikleri ders içi çalışmalarla ne kadar bütünleştirebildikleri ise ayrıca sorgulanmaya muhtaçtır.

### 3.9. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç-Gereçler

Genel öğretim süreçlerinde olduğu gibi değer öğretimi sürecinde de araç-gereçler, öğrenme yaşantılarını zenginleştirir, öğrenilecek değerlerin anlaşılmasını kolaylaştırır ve öğretmenin etkili bir değer öğretimi yapmasına katkı sağlar; bu sayede öğretim süreci, her öğrenci için daha zevkli ve dikkat çekici bir boyut kazanabilir. Böylece öğrenciler değer öğretimi etkinliklerinden sıkılmazlar ve öğretme-öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılabilirler (Aydın, 1996: 91; Demirel & Seferoğlu, 2002: 45–50; Korkmaz, 2013: 56, 95; Uşun, 2000: 4; Yalın, 2000: 80–81).

Değer öğretiminde kullanılabilecek pek çok araç-gereç vardır. İlköğretim DKAB programında öğretmenlerin kullanmaları tavsiye edilen bazı araç-gereçler şunlardır: Ders kitapları, yardımcı kaynaklar, tahta, bilgisayar, projeksiyon, tepegöz, TV, DVD, gerçek eşyalar, çalışma kağıdı, CD, resim, fotoğraf, şema, afiş, poster ve gazete kupürleri (MEB, 2010). Öğretmenlerin, söz konusu araç-gereçlerin özelliklerini, güçlü ve sınırlı yönlerini, kullanım ilke ve tekniklerini bilmeleri ve etkin kullanabilmeleri gerekir. Çünkü araç-gereçlerin uygun seçimi ve kullanımı, değer öğretimini önemli ölçüde etkilemektedir (Aydın, 1996: 91; Aydın, 2012: 186; Doğan & Tosun, 2003: 165-166; Korkmaz, 2013: 96).

---

<sup>34</sup> Bkz. s. 73-101

Araştırmamızda öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları araç-gereçleri belirleyebilmek amacıyla onlara, “*Dersinizde değerleri öğretmek için kullandığınız araç ve gereçler nelerdir? Nasıl kullanıyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin hangi araç-gereçleri kullanıp kullanmadıklarına ilişkin ayrıntılı bilgi için Tablo 9’a bakılabilir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç ve Gereçler**

|     | Ders Kitabı | Slaytlar | Filmler | Afiş-poster-<br>pano | Öğret. Kılav.<br>Kitabı | Yardımcı<br>Kaynaklar | Gaz.Der.<br>Kupürleri | Çalışma<br>Yaprakları | Yazı Tahtası | Resim-<br>Fotograflar |
|-----|-------------|----------|---------|----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|-----------------------|
| Ö1  | -           | -        | -       | X                    | -                       | -                     | X                     | -                     | X            | X                     |
| Ö2  | X           | -        | X       | -                    | X                       | X                     | -                     | X                     | -            | -                     |
| Ö3  | X           | -        | -       | X                    | -                       | X                     | -                     | -                     | -            | X                     |
| Ö4  | X           | X        | X       | X                    | X                       | X                     | X                     | X                     | X            | X                     |
| Ö5  | X           | X        | X       | -                    | -                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö6  | -           | -        | X       | -                    | X                       | X                     | -                     | X                     | -            | -                     |
| Ö7  | X           | X        | X       | X                    | -                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö8  | -           | X        | X       | X                    | -                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö9  | X           | X        | -       | -                    | -                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö10 | -           | -        | -       | -                    | X                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö11 | X           | -        | -       | -                    | -                       | X                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö12 | X           | X        | X       | X                    | -                       | X                     | -                     | -                     | X            | -                     |
| Ö13 | X           | -        | -       | X                    | X                       | -                     | X                     | X                     | X            | -                     |
| Ö14 | -           | X        | X       | -                    | X                       | -                     | -                     | -                     | X            | -                     |
| Ö15 | X           | X        | -       | -                    | X                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö16 | -           | -        | -       | -                    | -                       | X                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö17 | -           | -        | X       | X                    | X                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö18 | X           | -        | X       | X                    | X                       | -                     | X                     | X                     | -            | -                     |
| Ö19 | -           | X        | -       | -                    | -                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö20 | X           | X        | X       | -                    | -                       | -                     | -                     | -                     | -            | -                     |
| Ö21 | X           | X        | X       | -                    | -                       | X                     | X                     | -                     | -            | -                     |
| Ö22 | -           | X        | X       | X                    | -                       | X                     | -                     | X                     | -            | -                     |
| Ö23 | X           | -        | -       | X                    | X                       | -                     | X                     | -                     | -            | -                     |
| Ö24 | X           | X        | -       | -                    | -                       | X                     | -                     | -                     | -            | X                     |
| %   | 62.5        | 54.1     | 54.1    | 45.8                 | 41.6                    | 41.6                  | 25                    | 25                    | 20.8         | 16.6                  |

### 3.9.1. Ders Kitapları

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan birinci tema, *ders kitaplarıdır*. Araştırmaya katılan 15 öğretmen (%62.5), değer öğretiminde ders kitaplarından yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Mesela sabırla ilgili önce ders kitabından okutuyorum, sonra ben anlatıyorum.”*  
(Ö12)

*“Genelde ders kitabını öğrencilere okutuyorum paragraf paragraf. Arada açıklama yapıyorum.”* (Ö20)

*“Bu MEB’in hazırladığı kitaplar var ya, sıradan okunur, okutulur, ilköğretimden liseye kadar birbiriyle bağlantılı olursa bunları okuyanlarda tam bir İslami kültür oluşuyor.”* (Ö23)

*“Ders kitabım bilgisayarımda var pdf formatında. Oradan açıyorum, okuyorum kitabı.”* (Ö5)

*“Ders kitabından okumalarını istiyorum anlattıklarını pekiştirmesi için.”* (Ö24)

*“Ders kitabımızdan cümle cümle okutturarak açıklamaya çalışıyorum.”* (Ö9)

*“Ders kitabını okutuyorum derste, daha sonra hatırladıklarını soruyorum.”* (Ö18)

*“Kitap dersimizin planı olmuş oluyor. Kitabı okuyorum hangi noktayı eksik bırakmış, hangi ayeti almış ve bu ayette hangi yere vurgu yapmış, yani neresi önemli, o ayet üzerinden bunu nasıl açarım ve bu öğrencilerin zihninde nerede duruyor.”*  
(Ö3)

*“Öğrencilere parağraf parağraf okuturum, buraya öyle bir soru sorun ki, cevabı bu parağraf olsun şeklinde etkinlikler yaparım, altını çizdiririm.”* (Ö4)

Yukarıda yer alan öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere 15 öğretmenin (%62.5), değer öğretimi sürecinde ders kitaplarından yararlandıklarını ifade etmeleri önemlidir. Çünkü ders kitapları değer öğretimi sürecinde hem öğretmenlere hem de öğrencilere çeşitli katkılar sağlayabilir. Öğretmenler ders kitapları sayesinde öğretim programlarını daha somut ve kullanılabilir hale getirebilir. Ayrıca ders kitapları hem öğretmenlere hem

de öğrencilere değerleri öğretme-öğrenme süreçlerinde yol gösterir. Dolayısıyla ders kitapları, ilköğretim DKAB programında değer öğretimiyle ilgili belirlenen amaç, içerik, yöntem, yaklaşım, ölçme, değerlendirme vb. hakkında öğretmen ve öğrencilere rehberlik yapar (Korkmaz, 2013: 112; Koşar, Yüksel, & Diğerleri, 2003: 59; Sarıtaş, 2009: 60). Fakat ders kitaplarının kendilerinden beklenen bu işlevleri yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin ders kitaplarının kullanım ilkelerini yeterince bilmeleri ve değer öğretimi sürecinde ders kitaplarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Yukarıda yer alan mülakat verilerine bakıldığında zaman öğretmenlerin ders kitaplarını çeşitli şekillerde kullandıkları görülmektedir. Ders kitabını kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin bir kısmı onu okutup geçtiklerini, bir kısmı öğrencilere okutup kendilerinin açıklama yaptıklarını, bir kısmının ise okunulan bilgilerin hatırlanıp hatırlanmadığıyla ilgili öğrencilere sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Sadece iki öğretmenin (Ö3 ve Ö4), ders kitabını monoton bir şekilde okutmadıkları, öğrencilerden okunan metinle ilgili sorular sormalarını veya belirli soruların cevaplarını bulmalarını istediklerini anlaşılmaktadır.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise 16 öğretmenin (%66.6), ders kitabını kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Her ne kadar 16 öğretmenden 5'i mülakatta ders kitabını kullandıkları araç-gereçler arasında zikretmemesine rağmen, gözlemlerde onların ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Bunun nedenleri arasında 5 öğretmenin mülakatta bir araç-gereç olarak ders kitabını söylemek aklına gelmemiş olabilir veya onlar ders kitabını araç-gereçler arasında düşünmemiş olabilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen: ‘Konuları yetiştirmemiz gerekiyor, bu derste ders kitabını hızlıca size okutup geçeceğim.’ Öğrencilere ders kitabındaki etkinlikleri yaptırmadan paragrafları okutarak dersi bitirdi.” (Ö11 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, öndeki öğrenciden ders kitabını okumasını istedi. Öğrenciler okunan yeri pek takip etmiyor, dikkatleri dağınık gözüküyor. Etkinlikler yapılmadan, düz bir şekilde kitap okunuyor, öğretmen arada açıklama yapmıyor-arada şttt diyor- soru sormuyor, öğretmenin kendisi bilgisayarla uğraşıyor okuma esnasında.” (Ö14 ders gözlem notu)*

“Öğretmen: ‘Ders kitabında sayfa 88’i açın, herkes Hz. Eyüp örneğine kadar içinden sessizce okusun. Okuma bitince sınıfa aklınızda kalanı anlatın.’” (Ö12 ders gözlem notu)

“Öğretmen, ‘defteri ve kitabınızı açın’ dedi. Öğrenciler ders kitabını ilk okuyan olmak için can atıyorlar. Bir öğrenci ders kitabını okumaya başladı. Aralarda herhangi bir açıklama yapılmadı. Öğretmen kitabı takip edin diye arada bir öğrencileri uyarıyor. Okuma bittikten sonra kitapta okunan yerleri öğrencilerin defterlerine tek tek yazdırdı ve ders bitti.” (Ö16 ders gözlem notu)

“Kitap okumaya geçildi. Öğrenciler sırayla okuyor, öğretmen arada açıklama yapmıyor, monoton bir şekilde okunuyor. ‘Peygamberimizin bilgi ve ilimle ilgili söyledikleriyle ilgili ne hatırlıyorsunuz, diye sordu öğretmen arada. Cevap gelmeyince, daha yeni ders kitabından okuduk, okuduğunuz yerden biraz kopya çekin. Öğretmen ders kitabını sürekli elinde tutuyor, devamlı kitaba bakarak anlatım yapıyor.” (Ö18 ders gözlem notu)

“Öğretmen ‘hadi açalım kitapları’ dedi. Sınıfa ‘en son hangi sayfada kaldık’ diye sordu öğretmen. Öğretmen ders kitabını bir öğrenciye okutmaya başladı. Kitaptaki tartışalım bölümünü okudu ‘Hastanede uyulması gereken kurallar nelerdir. Öğretmen ‘Bunları bilmeyen var mı, yok’ dedi. Öğretmen hem kendi sordu hem de kendi cevap verdi ve anlatıma geçti, böylece ders bitti.” (Ö22 ders gözlem notu)

“Öğretmen: ‘Ders kitabını açın, 107. sayfada yer alan paragrafı okuyun, beş dakika içerisinde ezberleyin’ dedi” (Ö7 ders gözlem notu)

“Öğretmenin elinde ders kitabı var, oraya bakarak kendisi kitaptan okuyor. Bir ara öğretmen ‘Salih kitabımızda başka hangi ayet var bununla ilgili oku bakalım’ dedi ve öğrencide kitabı takip etmediği için ayeti bulamadı, öğretmen onu azarladı. Öğretmenin ders kitabına bakarak ders sonuna kadar yaptığı anlatım esnasında öğrenciler genelde uyukluyor, hayal kuruyor gibi gözüküyor.” (Ö9 ders gözlem notu)

“Öğretmen: ‘Bu anlattığım girişten sonra ders kitabınızdaki okunan yeri iyi dinleyin, çiziniz altını, okuma bitince bana anlatın oldu mu?’ Kitap okumaya geçildi, öğrenciler birbiriyle konuşuyor. Okuma esnasında öğretmen ‘bir daha okuyalım, çizelim o cümleyi’ dedi ve okuma bitti. Öğretmen okunulan yerle ilgili öğrencilere söz hakkı vermeden dersin sonuna kadar anlatım yaptı.” (Ö15 ders gözlem notu)

*“Öğretmen: ‘Yoklama alıncaya kadar ders kitabının ilgili sayfasındaki yalan bahsini okuyun bir defa sessizce. Okurken nedir, neden ki, sonuçları nelerdir sorularının cevaplarını bulmaya çalışın.’ dedi ve daha sonra öğrencilerle birlikte bu soruların cevaplarını konuştu.” (Ö13 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notlarına bakıldığı zaman öğretmenlerin ders kitabı kullanımları hakkında şunlar söylenebilir: Öğretmenlerin öğrencilere sadece ders kitaplarını okutup geçtikleri veya okunan yerlerle ilgili açıklama yaptıkları görülmüştür ama bunlar üzerine soru sorma, tartışma yaptırma, oradan ne anladığını ortaya çıkartma şeklinde etkinlikler yaptır(a)madıkları anlaşılmıştır. Bu konuda tek istisna, Ö13 olmuştur. Ö13, öğrencilerin ders kitabıyla etkileşime geçmelerini sağlamak için çeşitli sorulara cevap bulmalarını istemiştir. Buradan mülakatta ifade edilen görüşlerle derslerde yapılan uygulamalar arasında paralellik olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğrenci merkezli değer öğretimi etkinliklerini gerçekleştirirken ders kitaplarının bir araç olarak kullanılması gerekirken araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğunun, ders kitabını bir araç-gereç olarak görmekten ziyade ders kitabına ‘bağımlı’ bir anlayış sergiledikleri söylenebilir. ‘*Deftere aynen yazınız*’, ‘*ezberleyiniz*’, ‘*aynen anlatınız*’ gibi ifadelerde de görüleceği gibi bu yaklaşım, öğrenciyi ders kitabının esiri haline getirebilir. Burada öğrenciden ziyade öğretmen veya ders kitabı değer öğretimi sürecinin belirleyicisidir. Böyle bir anlayış sonucunda öğrencinin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi zorlaşabilir.

Öğretmenlerin ders kitabını kullanma şekliyle onların benimsedikleri değer öğretimi yaklaşımı arasında ilişki kurulabilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ders kitaplarını değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak kullanmaktadırlar. Nitekim “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler” adlı kategoriye de bakıldığı zaman onların çoğunlukla anlatım yöntemini ve diğer yöntemleri de öğretmen merkezli bir anlayışla kullandıkları tespit edilmişti.<sup>35</sup> Öğretmen ders kitabı aracılığıyla malumat yığınlarını öğrencilere telkin etmek yerine tartışmaya ve yorumlamaya dönük etkinliklere ağırlık vererek ders kitabını kullanabilmeli ve böylece öğrencilerin değerleri anlamlandırmalarına katkı sağlayabilmelidir. Aksi takdirde ders kitaplarının yanlış kullanımı, öğrencilerin değerlerle ilgili birtakım ezbere bilgilere sahip olmalarına ve değerlerin onların varoluş dünyasında yer edinmemesine neden olabilir.

---

<sup>35</sup> Bkz. s. 101-135

Öğretmenlerin ders kitabını kullanma anlayışlarının arka planında, ders kitaplarının hazırlanış şeklinin de etkili olduğu söylenebilir. Bazı ders kitaplarında değerler konusunda ezberlemeye ve hatırlamaya dönük salt bilgilere yer verilmiştir. Oysa ders kitaplarında öğrencilerin değerleri anlamlandırmasına ve yorumlamasına katkı sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. İlköğretim DKAB ders kitaplarının ahlak öğrenme alanları incelendiğinde, konu metnlerinin uzunluğu göze çarpmaktadır. Örneğin altıncı sınıf ders kitabının ahlak öğrenme alanının alt başlıklarından biri olan “Yalan Söylemek ve Hile Yapmak” konusu incelendiğinde, öğrenci etkinliklerine veya tartışma sorularına yer vermeden konunun yaklaşık dört sayfa sadece düz bir anlatımdan oluştuğu görülmektedir (Akgül, Yıldırım, Albayrak ve diğ., 2008: 110). Uzunca yazılmış bilgileri öğrenciye kuru bir şekilde sunmanın aksine öğrencinin kendi bilgisini yine kendisinin yapılandırmasına olanak tanıyan öğrenci etkinliklerine çok fazla imkân tanınmaması, ilköğretim DKAB öğretim programında önerilen yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun değildir. Dolayısıyla buradan bazı ders kitaplarının, öğretim programının felsefesine uygun olarak hazırlanmadığı söylenebilir. DKAB ders kitaplarında yer alan konu metnlerinin bu şekilde uzun uzun salt bilgilerden oluşması, öğretmenlerin ders kitabının değerleri telkin anlayışına uygun olarak kullanmasına zemin hazırladığı ve bu durumun öğrencilerin değerlerle ilgili düşünmesine, sorgulamasına ve yorumlamasına imkân tanımadığı söylenebilir. Ayrıca ders kitaplarında ahlak öğrenme alanında yer alan üniteye öğrencilere sorulması istenilen sorular genelde “*bulunuz*”, “*listeleyniz*”, “*büyüklerinizden öğreniniz*”, “*sözlükten bulup defterinize yazınız*” şeklinde ifade edilmiştir (Akgül, Yıldırım, Albayrak ve diğ., 2008: 95). Böyle sorular, değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak ders kitaplarında bulunan hazır bilgilerin öğrencilere olduğu gibi aktarılmasına ve bilgilerin ezberlenmesini neden olabilir. Ders kitaplarının burada tasvir edilmeye çalışılan içeriğiyle öğretmenlerin ders kitabını kullanma biçimi arasında paralellik olduğu söylenebilir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenler de, mülakatlarda ders kitaplarının niteliği konusundaki çeşitli sorunlara işaret etmek suretiyle, bu tespitlerimizi teyit etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ders kitabı bana değeri anlatıyor, anlatmak sadece bana hitap etmiyor. Değerin şu faydası var diye anlatıyor sadece ve genelde hep tekrardan ibaret. Sürekli kitapta anlatıyor. Ya diyorum bu bana bile hitap etmiyor ki çocuklara hitap etsin. Kaldı ki öğrenci bundan sıkılıyor. Yüzeysel veriyor ve öylece bırakıyor. Etkinliklerin hepsi*

*değil bir kısmı hitap ediyor. Bazıları çok soyut kalıyor, somutlaştıramamış. Mesela şu ayeti bu değer bağlamında okuyun ve tartışın. Ya altyapı yok çocukta, neye göre yorumlasın.” (Ö2)*

*“İki yıl önce MEB’in kendi hazırladığı kılavuz kitapları yönlendiriciydi şimdiki ders kitaplarımız ve kılavuz kitaplarımız gerçekten sorunlu. Bu özel yayınevlerinin hazırladığı kitaplar değerlerle ilgili konunun özünü ve ana hatlarını verme noktasında çok sıkıntılı. Bakıyorsunuz ki şurada bunun tanımı olmalıydı veya bunun amacı olmalıydı dediğinizde bunu okuma metni içinde göremiyorsunuz.” (Ö13)*

*“Kitaplarda özellikle şunu gördüm: Döndermiş, döndermiş aynı cümle. Yani sürekli tekrar ve anlatım.” (Ö3)*

*“Kitaptaki örnekler ve etkinlikler yeterli gelmiyor. Kitaptaki dili çoğu öğrenci anlamıyor. Soyut kalıyor onlara. Kavramların içini iyi doldurmak gerekiyor. Bunların içinde özellikle değerle ilgili kavramlar vardır.” (Ö4)*

Özetle, her ne kadar araştırmamızda yer alan 15 öğretmen, değer öğretiminde ders kitaplarından yararlandıklarını ifade etseler de mülakatlarda dile getirilen görüşlere ve ders gözlem notlarına dikkatlice bakıldığında, onların (Ö3, Ö4 ve Ö13 hariç) ders kitaplarını yeterince etkin bir şekilde kullanamadıkları söylenebilir.

### 3.9.2. Slaytlar

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan ikinci tema, *slaytlardır*. Araştırmamızda yer alan 13 öğretmen (%54.1), değer öğretiminde slaytlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Projeksiyon aleti vasıtasıyla hazır sunuları çok kullanıyorum.” (Ö19)*

*“Projeksiyonla sunum yapıyorum.” (Ö21)*

*“İnternet sitelerinden slaytlar indiriyorum. Çocuklara göstermeye ve anlatmaya çalışıyorum, öğrenciler dinliyor.” (Ö5)*

*“Bilgisayarımda birçok hazır sunular var, bu sunuları yansıtıyorum sınıfta, okuyorum, onlar da sessizce hem görüyorlar hem de dinliyorlar.” (Ö22)*

*“İnternette bulduğum slaytları kullanıyorum. Orada verilen dokümanları göstermeye çalışıyorum, okuyup geçiyorum. Sık kullanmıyorum sadece ünite sonlarında kullanıyorum.” (Ö9)*

*“Slaytlar eşliğinde aşılama çalıştığım zaman o değer çocukta oluşmuş oluyor.” (Ö15)*

*“Projeksiyon kullanıyorum. Genelde derslerimi slaytlarla işliyorum. İlgili slaytları internette indiriyorum. Normalde slayt makinasından çocuklara okuyarak sırasıyla işliyorum. Mesela slayt görsel ama onda da sıkılıyorlar. Bazen öğretmenim slaytla işliyorsunuz sıkılıyorlar diyorlar, hâlbuki daha ne yapalım değil mi ama.” (Ö20)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere onların çoğu, internette indirdikleri hazır slaytları derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Slaytlar öğretmene sesli, yazılı, görüntülü sunum yapma imkânı sağlar. Fakat öğretmenlerin slaytlarla etkili bir değer öğretimi yapabilmesi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir.

Değer öğretiminde slaytları kullandıklarını ifade eden 13 öğretmenden sadece 5’i (Ö5, Ö9, Ö15, Ö20, Ö22) bu materyali nasıl kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin, bilgisayar sunusuyla yapılan değer öğretimini, genelde öğretmenin bir ders boyunca sunum yaptığı ve öğrencilerin pasif bir şekilde öğretmeni dinledikleri bir etkinlik şeklinde düşündükleri görülmektedir. Buradan, öğretmenlerin hazır slaytları derslerinde kullanırken taktir yöntemindeki anlayışlarını ve uygulamalarını farklı şekilde de olsa aynen devam ettirmeye çalıştıkları sonucu çıkarılabilir. Bilgisayar sunularının değer öğretiminde gelişigüzel bir şekilde kullanılmaları, öğrencilerin derste belli bir süre sonra sıkılmasına ve dikkatlerinin kaybolmasına neden olabilir. Nitekim yukarıda yer alan Ö20’nin “Normalde slayt makinasından çocuklara okuyarak sırasıyla işliyorum. Mesela slayt görsel ama onda da sıkılıyorlar. Bazen öğretmenim slaytla işliyorsunuz sıkılıyorlar diyorlar, hâlbuki daha ne yapalım değil mi ama.” şeklindeki ifadeleri bu tespitimizi teyit eder niteliktedir. Öğretmenler, öğrencilerinin derse daha etkin katılımını teşvik edecek ve değerlerle ilgili daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesini sağlayacak şekilde bilgisayar sunularını kullanabilmelidir. Bu çerçevede öğretmenler, kullandıkları sunularda öğrencileri aktif kılacak etkinliklere yer verebilmelidirler. Örneğin sunuların ilgili yerlerinde konularla ilgili hazırlık, genişletme, örneklendirme, karşılaştırma

sorularına, bireysel ve grupla çalışmaya imkân sağlayacak etkinliklere yer verilebilir (Korkmaz, 2013: 193).

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise, sadece 4 öğretmenin (%16.6), slaytlardan yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen laptop vasıtasıyla internet sitelerinden indirdiği hazır slaytları düz bir şekilde okuyor öğretmen masasından kalkmadan.” (Ö5 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen slaydı açınca parmaklar kalkıyor onu okumak için. Öğretmen slayt kurallarına göre sunumu hazırlamamış, kitaptaki bilgileri aynen uzun ve sık cümlelerle geçirmiş, bu yüzden öğrenci uzun cümleleri okuyamayınca kendisi okudu ve daha sonra anlattı.” (Ö24 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen öğrencilere kumarın zararları bağlamında bir kişinin hikâyesinin anlatıldığı slaytı açtı ve öğrencilerin içinden okumasını istedi. Slayt bitmeden ders zili çaldı. Öğretmen öğrencileri göndermek istemedi ama öğrenciler dersten ayrılmak istedikleri hususunda ısrar edince onları göndermek zorunda kaldı.” (Ö21 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen slayt açtı. Slaytta iki kuş ve bir ekmek parçası var. Sonra slayttan peygamberimizle ilgili bir hadisi sınıftan bir öğrenci okudu. Hadiste peygamberimizin merhametle ilgili söyledikleri geçince öğretmen ‘merhamet nedir’ diye sordu. Öğrenciler büyük bir istekle cevap vermeye başladı. Öğretmen bir slayt daha olduğunu bunu okuduktan sonra yorumlarını isteyeceğini belirtti. Öğrenciler okumak için can atıyor. Bir öğrenci başladı okumaya. ‘Merhamet etmeye ne merhamet edilmez’ hadisi okundu. Ve slayttaki şu soru ‘Geçen hadiste anlatılmak istenen nedir’ sorusu sınıfa yöneltildi. Öğrenciler cevap veriyor. Sonra öğretmen ‘biz dünya çocukları’ adlı ilahiyi izletti. Öğrenciler toplu bir şekilde ilahiye eşlik ettiler.” (Ö19 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere, 3 öğretmenin derste slaytları kullanma konusundaki durumları, mülakattaki ifadelerini teyit eder niteliktedir. Ö5 ve Ö24’ün gözlem notlarında görüleceği üzere bazı öğretmenlerin slayttaki bilgileri genişletmeden, örnekler vermeden aynen tekrar ettikleri gözlemlenmiştir. Onlar, öğretmenin anlattığı öğrencinin pasif olarak dinlediği telkin anlayışını slaytlar üzerinden aynen devam

ettirmektedirler. Hâlbuki öğretmenler sunuda yer alan bilgilerin hepsini monoton bir şekilde okumamalıdır ve sunularda öğrencileri aktif kılacak etkinliklere yer verebilmelidir. Ö21'in ders gözlem notunda görüleceği üzere söz konusu öğretmenin, öğretim süresine dikkat etmediği gibi slaytların uzunluğu-kısalığından haberinin olmaması, onun sunuyla ilgili ders öncesi hazırlık yapmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, bilgisayar sunularını derslerinin hangi aşamasında kullanacakları ve sunumun ne kadar vakit alacağı konusunda önceden planlama yapmaları gerekir. Araştırmamızda yer alan öğretmenler arasında bu konuda tek istisna, Ö19 olmuştur. Ö19, derste kullandığı sununun ilgili yerlerinde konuyla ilgili hazırlık, genişletme ve örneklendirme soruları sormaktadır. Ayrıca Ö19, sınıfta devamlı hareket etmektedir ve öğrencilerle sürekli göz teması kurmaya çalışmaktadır. Böylece öğretmen-öğrenci iletişimi kesintiye uğramayabilir, öğretim daha zevkli bir şekilde gerçekleşebilir ve öğrenciler, değerlerle ilgili daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir.

Öğretmenlerin internet sitelerinden hazır olarak aldıkları sunuların, sunu hazırlamanın temel noktalarına uygun olması gerekirken bazı öğretmenlerin derste kullandığı sunuların, slayt hazırlamanın ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığı yapılan gözlemlerde görülmüştür. Örneğin bir sunuda yer alacak metin önemli, az ve öz bilgileri ihtiva etmesi gerektiği halde Ö24'ün derste kullandığı sunuda gereğinden fazla metin sunulmaktadır. Bir slaytta gereğinde fazla metin olursa, öğrenciler okumakta zorlanabilir. Nitekim Ö24'ün gözlem notunda da görüleceği üzere öğrencilerin slaytlardaki uzun metinleri okuyamadığı görülmektedir. Ö5'in kullandığı sunuda ise metinleri destekleyici görsel unsurlar yer almamakta, sade ve gözü yormayan şablonlar kullanılmamaktadır. Sunularda görsel unsurların kullanılması, öğretmenin sözel anlatımını somutlaştırmasına yardımcı olabilir ve mesajların anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

Özetle, her ne kadar araştırmamızda yer alan 13 öğretmen (%54.1), değer öğretiminde slaytlardan yararlandıklarını ifade etseler de onların mülakatlarda dile getirdikleri görüşlere ve derslerinde slaytları kullanma anlayışlarına bakıldığında, bazı öğretmenlerin kullandıkları hazır slaytların belirli ilkelere uygun olmadan hazırladıkları ve söz konusu araçlardan yararlanma konusunda önemli bir takım eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

### 3.9.3. Filmler

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan üçüncü tema, *filmler*dir. Araştırmamızda yer alan 13 öğretmen (%54.1), değer öğretiminde çeşitli filmlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Dindersi.com veya diğer sitelerden indirdiğim değerlerle ilgili filmleri, animasyonları kullanıyorum.” (Ö14)*

*“Mesela sarhoşların çektiği sıkıntı ve halleri var. Ondan sonra kumar oynayanların sonları, kötü yola düşen insanların neler yaşadıkları, hırsızlığa uğrayan insanların çektiği sıkıntılarla ilgili videolar gösteriyorum sadece psikolojik olarak rahatsız olsunlar diye.” (Ö12)*

*“Konularla ilgili filmler ya da varsa çizgi filmler izletiyorum, geçiyorum.” (Ö20)*

*“Bir de din dersi vip diye internet sitesi var. Oradan filmleri alıyorum. Çocuğa sadece gösteriyorum senede bir kez.” (Ö8)*

*“Fırsatım olursa çizgi film seyrettirmeye çalışıyorum.” (Ö18)*

*“Mesela beşinci sınıflarda konu İbrahim peygamberin hayatıydı. Bunu nasıl anlattım, önce film izlettirdim, sonra üzerine yorum yapma fırsatı olmadı, anlatıma geçtim.” (Ö5)*

*“Görsel olarak bazı filmler izlettiriyorum ki görerek öğrenmelerine katkı sağlıyorum. Sonra bu filmde ne izlediğiniz şeyden ne çıkardınız diye son beş dakikada soruyorum. Bir iki öğrencinin fikrini alıyorum ve ders bitiyor.” (Ö6)*

*“Çizgi filmleri kullanıyorum dürüstlük, doğruluk ve cömertlik gibi değerleri işlerken. Özellikle 4. ve 5.sınıflara izletiyorum. Geçende bir çizgi film izlettim. Yalanın pambesi olmaz adında. Çocuklar şakacıktan olsa biz yalan söylüyorduk, şimdi biz bunu söylememeli miyiz diye soruyor. Sonunda bu filmin irdelemesini hep birlikte yapıyoruz. Bu filmde ne çıkarttınız, bundan sonraki hayatınızda nelere dikkat edeceksiniz.” (Ö7)*

*“Geniş zaman varsa bir filmle destekliyorum. Sonra filmde ne anladıklarını soruyorum. Filmin ana düşüncesi ve fikri nedir sorusunu soruyorum. Zaten*

*kitaplarımızda film değerlendirmelerle ilgili raporlar var. Gayet kullanışlı. Bir film izleme sonunda uygulanacak anketlerimizde var.” (Ö4)*

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde de görüleceği üzere araştırmaya katılan 13 öğretmen (%54.1), değerlerle ilgili konularla ilişkilendirilebilecek filmlerden (kısa film, çizgi film, sinema, belgesel, animasyon, vb.) yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değer öğretiminde filmleri kullanmaya çalışmaları, öğrencilere değerlerle ilgili önemli bir öğrenme yaşantısı sunabilir. Fakat öğrencilerin filmler vasıtasıyla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri, filmlerin doğru seçilmesine ve izlenmesine bağlıdır.

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde görüleceği üzere öğretmenler, çeşitli internet sitelerinden indirdikleri hazır filmleri kullandıklarını söylemişlerdir. Gelişen teknolojik imkânlarla bugün çok sayıda çeşitli filme ulaşmak özellikle internet sayesinde kolaylaşmıştır. Öğretmenler bu filmleri seçerken değer öğretiminin kazanımlarına, öğrenci özelliklerine, olayların gerçek durumla ilişkisine, filmin süresine, vb. dikkat etmelidirler. Fakat mülakatlarda öğretmenlerin hangi filmleri ne gibi kriterlere dayanarak seçtiklerine dair herhangi bir veri elde edilememiştir. Filmi kullandıklarını ifade eden öğretmenlerden 2’si hariç kalan 11 öğretmenin, değer öğretimini planlama kategorisinde hedeflerle/kazanımlarla ilgili hazırlık yapmadıkları<sup>36</sup> göz önünde bulundurulduğu zaman, söz konusu öğretmenlerin seçtikleri filmlerin değer öğretiminin hedeflerine ne kadar uygun olduğu hususu tartışmaya açıktır.

Ö4, Ö6, Ö7’in yukarıdaki ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler film izleme sonrası öğrencilere çeşitli sorular sorduklarını söylemişlerdir. Filmi değerlendirme amaçlı sorulan sorular, öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir; ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

Ö5, Ö8, Ö12, Ö20 kodlu öğretmenlerin yukarıda yer alan mülakat ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, öğrencilere filmi sadece izletip geçmekle yetindikleri ve filmin değerlendirmesini yaptırmadıkları anlaşılmaktadır. Filmlerin, öğrenme-öğretme sürecinde bir eğlence aracı olmadığı, aynı zamanda bir eğitim aracı olduğu da unutulmamalıdır. Öğretmenler filmler vasıtasıyla değer öğretiminde istedik

---

<sup>36</sup> Bkz. Tablo 6

amaçlara ulaşabilmek için filmleri öğrencilere sadece izletip geçmemeli, film gösterildiği sırada veya gösterildikten sonra öğrencilerin dikkatini toplayacak, düşüncelerini sağlayacak çeşitli sorular sorabilmeli ve filmde geçen örnek olayların sınıf içerisinde tartışılmasını sağlayarak karakter tahlilleri yaptırabilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise sadece 3 öğretmenin, değer öğretiminde çeşitli filmleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen perdeleri çektiriyor. Bir öğrenci projeksiyon cihazını çalıştırmaya çalışıyor, öğretmen bilgisayarla uğraşıyor, bu esnada sınıfta gürültüler arttı. İçki ile ilgili göstermek istediği film, dört kez ses sistemi çalışmadan oynadı ama ses sistemi çalışmadı, bu dersin on dakikasını aldı. Herkes başka şeylerle uğraşıyor, birbiriyle konuşuyor. Öğretmen uğraştıktan sonra ses sistemi açılmadı, ‘olmadı’ dedi. Gençler diye sınıfı uyarmaya çalışıyor. Öğretmen ‘bu ses sistemini yapması için okulun görevlisine haber verin’ dedi öğrencilere.” (Ö14 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen sigaranın zararlarıyla ilgili film izletiyor. Sonunda film üzerinde konuşulmadan ders bitiyor.” (Ö21 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen ‘şimdi geçen kaldığımız filme devam edeceğiz.’ dedi ve filmi açtı. Öğrenciler ilgiyle izlemeye başladı. Film üzerinde konuşulmadı. Sonra zil çaldı ve dağıldılar.” (Ö22 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notlarına bakıldığı zaman genel olarak öğretmenlerin filmi izletmeden önce film hakkında öğrencilere genel bir bilgi vermedikleri, film izletme esnasında öğrencilerin kısa notlar almalarını teşvik etmedikleri ve öğrencilerin, filmin konusunu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek maksadıyla son kısımda sorular sormadıkları görülmüştür. Ö14’ün ders gözlem notunda görüleceği üzere söz konusu öğretmen elektrik, kablo, priz gibi araçlarla ilgili teknik bir hazırlık yapmamasından dolayı öğretim sürecinde filmde etkin bir şekilde yararlanamamıştır. Film izlettirmeden önce teknik hazırlık yapılmadığı zaman değer öğretimini sekteye uğratabilecek istenmeyen sınıf içi problemlerle karşılaşılabilir ve zaman kaybına yol açılabilir. Ö21 ve Ö22’nin ders gözlem notlarında açıkça görüleceği üzere onlar, filmi öğrencilere izletip geçmekle yetinmektedirler, öğrencilerle birlikte filmi değerlendirmemektedirler. Öğretmenler,

öğrencilere filmin karakterleri, olay örgüsüyle ilgili olarak analiz düzeyinde sorular hazırlamazsa ve sormazsa film, sadece zamanı doldurmak, öğrencileri eğlendirmek için kullanılan bir materyal haline gelebilir.

Özetle, her ne kadar araştırmamızda yer alan 13 öğretmen (%54.1), değer öğretiminde filmlerden yararlandıklarını ifade etseler de mülakatlarda dile getirilen görüşlere ve derslerinde filmleri kullanma anlayışlarına bakıldığında zaman, bazı öğretmenlerin filmlerden etkin bir şekilde yararlanamadıkları anlaşılmaktadır.

### 3.9.4. Afiş, Poster ve Panolar

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan dördüncü tema, *afiş, poster ve panolardır*. Araştırmamızda yer alan 11 öğretmen (%45.8), değer öğretiminde afiş, poster ve panolardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Konularla ilgili afiş ve slogan çalışması yapıp güzel olanları sınıf panosuna asıyorum.” (Ö13)*

*“Mesela ertesi gün ekmek bayattır diye ekmeği yemiyorlar. Derslerde anlatıyorum ayrıca çocuğun görebileceği noktalara Afrika’da açlıktan ölen insanların posterlerini koyuyorum. Sınıfa asmış olsanız onlar için bir anlam ifade etmez, ama onu yemekhaneye asmak daha yerinde olur.” (Ö1)*

*“Çeşitli değerlerle ilgili okul koridorlarına posterler asıyorum. Mesela israf değeriyle yemekhaneye astım. Ayrıca önemli gün ve haftalarda okulun koridorlarına panolar asıyorum.” (Ö22)*

*“Üst katta öğrenciler koridorunda benim hazırladığım pano var.” (Ö8)*

*“Değerler eğitimiyle ilgili panoları astım okulun koridoruna, dürüst ol, paylaş onun gibi, israf etme, yalan en büyük günahlardandır şeklinde uyarıcı şeyler, materyaller kullandım yani.” (Ö17)*

*“Önemli gün ve haftalarda onunla ilgili güzel afişlerin olduğu panolar hazırlıyorum, okulun girişini süslüyorum. Birkaç gün sürüyor.” (Ö23)*

*“Değerler eğitimiyle ilgili öğrencilerle birlikte pano oluşturduk. Hazırladığımız materyalleri koridorlardaki panolarda sergiledim.” (Ö7)*

*“Öğrencilerin sınıfta gördükleri olumsuz davranış ve çözüm önerileriyle ilgili poster hazırlamalarını isterim. Bunlardan güzel olanları seçip, sınıfıma ve okul koridorlarına asıyorum. İçerisinde değer boyutu olan çok poster var.” (Ö4)*

Yukarıda yer alan mülakat ifadelerine bakıldığı zaman araştırmamızdaki öğretmenlerin bir kısmı sınıfın muhtelif yerlerine, çoğunluğu ise öğrencilerin sıkça gelip geçtikleri okul koridorlarına öğrencilerin dikkatini belirli değerlere çekebilmek için afiş, poster ve panoları astıklarını ifade etmişlerdir. Ö22 ve Ö23’ün ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler ise söz konusu materyalleri önemli gün ve haftalarda hazırlayıp okul koridorunda sergilediklerini söylemişlerdir. Afiş, poster ve panolar değerlerle ilgili öğretmenlerin ders içindeki sözel anlatımlarını açıklığa kavuşturabilir veya destekleyebilir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenin derste işlediği değerleri afiş, poster ve panolar yardımıyla tekrar edebilme ve değerlerle ilgili öğrendiklerini geliştirebilme imkânı bulabilirler.

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde de görüleceği üzere afiş, poster veya panoların çoğunluğunun öğretmenin kendisi tarafından, bir kısmının da öğretmenin öğrencilerle birlikte hazırladığı anlaşılmaktadır. Söz konusu materyaller öğretmenin kendisi tarafından hazırlanacağı gibi öğrenciler tarafından bireysel ya da grup çalışması şeklinde de hazırlanabilir. Fakat öğrencilerle birlikte hazırlanan materyallerin, onlara değer öğretiminde katkısı daha fazla olacaktır. Çünkü öğrenciler materyal hazırlamanın ne kadar içinde olursa, öğretimi yapılmaya çalışılan değerlerle etkileşime girme imkânı ve onları öğrenme potansiyeli o kadar fazla olabilir.

Söz konusu öğretmenlere öğrencilerin söz konusu materyallerle etkileşime girebilmeleri için derste herhangi bir etkinlik yapıp yapmadıkları sorulduğu zaman, onlar, bu materyalleri öğrencilerin görmesi için okul koridorlarına veya sınıf panolarına sadece astırmakla yetindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, bu materyaller üzerinden öğrencilerin değerlerle buluşmalarını, değerleri keşfetmelerini, anlamlandırmalarını sağlayacak ders içi etkinlikler gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlere göre bu materyallerin hazırlanış amacı, onları sadece okul koridoruna veya sınıf panosuna astırıp geçmekten ibarettir. Derste öğrencilerin bu materyallerle etkileşime girmelerini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirmeden sadece bunları astırıp geçmekle yetinildiği zaman, söz konusu materyaller değer öğretiminin hedeflerine ulaşılmasına yeterince katkı

sağlamayabilir. Öğretmenlerin söz konusu materyalleri kullanma anlayışları, daha önceki kategorilerde görüleceği üzere,<sup>37</sup> öğretmenlerin konu ve öğretmen merkezli değer öğretimi anlayışıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin derslerinde gözlem yapmak için okullara gidildiği zaman bazı okulların koridor veya sınıflarında çeşitli afiş, poster, yazı, vb. materyallerin yer aldığı panolara rastlanmıştır. Bu tür çalışmaları gerçekleştiren öğretmenlerin değer öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanma konusunu önemsedikleri savunulabilir. Yine de onların söz konusu araç-gereç ve materyalleri neye göre seçtikleri, bunlardan ne kadarını kendilerinin hazırladıkları, bunları seçerken veya hazırlarken hangi ilkeleri göz önünde bulundurdıkları, bunları derslerinde nerede, hangi amaçla ve nasıl kullandıkları ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

### 3.9.5. Öğretmen Kılavuz Kitapları

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan beşinci tema, *öğretmen kılavuz kitabıdır*. Araştırmamızda yer alan 10 öğretmen (%41.6), öğretmen kılavuz kitabından yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Kılavuz kitabını dersten önce ben bir okuyorum. Benim kitap hoşuma gidiyor. Güzel ayrılmış, planlanmış.” (Ö6)*

*“Kılavuz kitabın hazırlanış şekli güzel, öğretmene ne yapacağını adım adım gösteriyor.” (Ö14)*

*“Kılavuz kitaba bakmak yeterli gibi geliyor. Kılavuz kitaplar değerler eğitimi yönlendirici materyal ve istikamet gösteriyor, işte işlenecek konu, verilecek değer, kazandırılacak davranış bölümlerinden ibarettir.” (Ö17)*

*“Kılavuz kitapta değeri öğretmeye yönelik özel bir yöntem yoktur. Burada bir değere özel spesifik şu yöntemi kullanalım diye bir şey yok. Orada değer eğitimi yaklaşımlarının uygulanabilirliği ile ilgili yol yöntem yok. Kılavuz kitapların bu konuda yeterli açıklama yapmadığını düşünüyorum.” (Ö13)*

<sup>37</sup> Bkz. “Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları” ve “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler” adlı kategoriler.

*“Kılavuzda soyut olan değerleri nasıl somutlaştıracağımızla ilgili çok bilgi yok. Mesela bunu şöyle yapınız diyor. Bu çok sıkıcı yani ve öğrenciye hiç hitap etmiyor. Etkinliklerin hepsi değil bir kısmı hitap ediyor. Bazıları çok soyut kalıyor, somutlaştırılmamış.” (Ö2)*

*“Kılavuzda yeterince etkinlik yok. Etkinlikler de verilmiş ama bunların nasıl kullanılacağı noktası eksik bırakılmış. Değer eğitimi yaklaşımları kılavuzda verilmiş ama bunları biraz daha müşahhas hale getirebilirlerdi. Bu yöntemde şu hikâye anlatılır gibi açıklamalar yok. Ahlaki muhakeme, değer analizi verilmiş ama öğretmenlerin anlayacağı ve onu pratiğe aktarıcı şekilde değildir. Algılamakta problemimiz var o yaklaşımları. Bol örneklerle o yaklaşım anlatılabilirdi. Kılavuzu değerler eğitimi gerçekleştirme noktasında yeterli göremiyorum.” (Ö4)*

*“Öğretmen kılavuz kitabı genel olarak güzel, içinde onların düşünmesini sağlayan etkinlikler var. Ama ben şuradayım hala, yaptığımız değerler eğitiminin ölçümü var mı, bir sene içerisinde onun ölçümü yapılabilir mi, bu, kılavuzda yok.” (Ö10)*

*“Kılavuz kitaplarını hiç sevmedim. Etkinliklere bakıyorum çok basit. Yani şunu yaptırın, bunu yaptırın. Zaten yaptırdığımız şeyler kılavuz kitaptan daha iyi. Bazen bakıyorum ne istemiş diye, benim yıllardır yaptırdığım şeyler. Açıkçası kılavuz kitaplardan faydalandığımı söyleyemem. Bakarım, incelerim ama benim yaptırdığımın üstünde bir şey olduğunu görmedim.” (Ö18)*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 10 öğretmenin (%41.6), öğretmen kılavuz kitabından yararlanmaya çalışmaları önemlidir; çünkü öğretmen kılavuz kitapları, ders kitaplarının nasıl kullanılması gerektiği konusunda öğretmenlere rehberlik edebilir ve öğretim etkinliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlere yol gösterebilir. İlköğretim DKAB öğretim programı, değişen eğitim anlayışlarına uygun olarak yeniden hazırlanmıştır (MEB, 2005; 2010). Bu programın etkili olarak uygulanması için ders kitapları yeterli görülmemiş, ayrıca öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. Bununla hedeflenen amaç, öğretme-öğrenme süreçlerinde birlikteliği sağlamaktır. Öğretmen kılavuz kitapları, ders kitabının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve öğretmene yardım etmek için MEB tarafından hazırlanmıştır (Demirel, 2006: 39). Kılavuz kitabının içeriği hazırlanırken öğretim programına ve ders kitabına bağlı kalınmış ve bunlarda yer alan etkinlikler ve bilgilere öğretmen kılavuz kitabında da yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenin dersi nasıl işleyeceği

adım adım gösterilmiş, değerlendirme için gerekli ölçme-değerlendirme araçlarına da yer verilmiştir. Nitekim yukarıda yer alan Ö4'ün ve Ö16'nın ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, kılavuz kitabın kendilerine adım adım değer öğretimini nasıl gerçekleştirecekleri konusunda yönlendirici olduğunu ifade etmişlerdir. Ö17, öğretmen kılavuz kitaptan yararlandığını ve bu kitabın içerdiği hususların konu, verilecek değerler, kazandırılacak davranışlardan ibaret olduğunu ifade etmesi, onun kılavuz kitabı yeterince incelemediğini göstermektedir. Çünkü kılavuz kitapta sadece bu boyutlar yer almamakta, aynı zamanda yöntemler, araç-gereçler, ölçme-değerlendirmeyeyle ilgili yönlendirici bilgiler de vardır (Akgül ve diğ., 2008).

Yukarıda yer alan Ö2, Ö4, Ö13, Ö18'in ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabında değerlerin öğretime yönelik yeterli etkinliğin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitaplarına bakıldığı zaman öğretmenlerin bu yöndeki eleştirilerinin haklılık payının olduğu görülmektedir. Zira ilköğretim DKAB dersi öğretmen kılavuz kitabında yer alan değerler, kitabın hem yönergeler kısmında hem de dersin işlenişine dönük planlama kısmında bulunmaktadır. Yönergeler kısmında yer alan 61 adet değer, dersin işleniş kısımlarında konulara uygun olarak dağıtılmıştır. Ancak bu değerlerin kazandırılmasına dönük etkinlik örneklerine çok fazla yer verilmemiştir. Örneğin 6.sınıflar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında kazandırılacak değerler olarak “Sevgi, saygı, kardeşlik, güven, dayanışma, yardımlaşma, sorumluluk ve hoşgörü” gibi değerler verilmiştir. Belirtilen bu değerlerin kazandırılmasını kılavuzlamaya dönük olarak, kılavuz kitapta etkinliğe pek yer verilmemiştir. Ayrıca DKAB öğretmen kılavuz kitaplarında değer öğretiminde kullanılabilecek farklı yaklaşımlara yer verildiği görülmesine karşın kılavuz kitaplarda yer alan değer öğretimi yaklaşımlarıyla ilgili uygulama örnekleri sunulmamıştır (Altaş, 2011; Demirtaş & Özdemir, 2011; Macit, 2011). Dolayısıyla bazı öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere, öğretmen kılavuz kitabının öğretmenlere rehberlik etme ve yol gösterme görevlerini yerine getirme konusunda sorunları olduğu görülmektedir. Değer öğretiminde bu tür sorunların asgariye indirilebilmesi için öğretmen kılavuz kitaplarında değer öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin yararlanabilecekleri daha fazla etkinlik örneğine ve değer öğretimi yaklaşımlarının nasıl somutlaştırılacağına dair yönlendirmelere yer verilebilir. Bir öğretmen (Ö10) ölçme-değerlendirme konusunda öğretmen kılavuz kitaplarının yönlendirici olmadığını ifade etmektedir. Öğretmen

kılavuz kitaplarına bakıldığı zaman, söz konusu kitaplarda yer alan ölçme-değerlendirme araçlarının, öğrencilerin sadece ulaştıkları sonucu değil bununla birlikte öğretim sürecini de değerlendiren etkinlik ve formlardan oluştuğu görülmüştür (Altaş, 2011; Demirtaş & Özdemir, 2011; Macit, 2011). Bu durum, bazı öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitaplarını yeterince incelemediklerini göstermesi açısından manidardır.

Özetle, araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin (%41.6), öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıklarını ifade etmeleri, bu materyalin önemiyle ilgili onların farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Fakat söz konusu öğretmenlerin bir kısmının öğretmen kılavuz kitaplarını yeterince incelemeyeceği, bir kısmının da kılavuz kitaplarda gördükleri bir takım eksikliklerden dolayı onlardan yeterince yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır. İlköğretim DKAB dersi öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretmen kılavuz kitaplarının nitelikli hazırlanması ve bu kitapları kullanan öğretmenlerden sürekli geribildirimlerinin alınması gerekir. Aksi takdirde öğretmenlerin değer öğretimi adına gerçekleştirdikleri uygulamalar ile öğretim programının hedefleri arasında ciddi uyumsuzluklar ortaya çıkabilir.

### 3.9.6. Yardımcı Kaynaklar

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan altıncı tema, *yardımcı kaynaklar*dır. Araştırmamızda yer alan 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde çeşitli yardımcı kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Kendimin hikâye kitapları var doğrulukla, cömertlikle ilgili” (Ö11)*

*“Peygamber kıssalarını değerler eğitiminde kullanırım. Kıssa kitaplarım var.” (Ö4)*

*“Kolejin değerler eğitimine özgü bastırıldığı kitap var. Risale-i Nur yayınları tarafından hazırlanmış DKAB dersinde geçen kavramları açıklayan ek kaynak da kullanıyorum.” (Ö12)*

*“Genelde o konuyla ilgili ayetleri, hadisleri anlatmak için Kuran fihristi, Riyazüs Salih’ini ve örnek olayları anlatmak için kıssa kitaplarımı getiririm.” (Ö21)*

*“Ben mealden yararlanırım.” (Ö2)*

*“Kıssa kitaplarını kullanıyorum.” (Ö16)*

*“Hikâye gibi yardımcı kitaplar kullanıyorum.” (Ö22)*

Yukarıdaki yer alan mülakat bulgularında da görüleceği üzere, araştırmamızda yer alan 10 öğretmenin (%41.6) kullandıkları yardımcı kaynaklar arasında hikâye ve kıssa kitapları, Kuran-ı Kerim ve meali, hadis kitapları vb. muhtelif kaynaklar yer almaktadır. Öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde çeşitli yardımcı kaynaklardan yararlanmaya çalışmaları, değer öğretimini zenginleştirmelerini sağlayabilir ve öğrencilerin daha bütüncül öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir. Tüm bunların gerçekleşmesi öğretmenlerin, yardımcı kaynakları öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin yardımcı kaynakları nasıl kullandıklarına dair ne mülakatlardan ne de ders gözlemlerinden herhangi bir veri elde edilebilmiştir. Fakat ‘*Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanma Durumları*’ adlı temada da görüleceği üzere, onların ders kitaplarını kullandıkları anlayışa benzer şekilde yardımcı kaynakları da kullandıkları söylenebilir. Söz konusu temada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarını monoton bir şekilde öğrencilere okuttukları ve öğrencilerin de pasif bir şekilde dinledikleri tespit edilmişti.<sup>38</sup> Eğer değer öğretiminde yardımcı kaynaklar kullanılırken soru-cevap, örnek olay, canlandırma, grup çalışması ve tartışma yöntemlerinden etkin bir şekilde yararlanılmazsa, öğrenciler değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştiremeyebilir; öğretim için harcanan emek ve zaman boşa gidebilir. Örneğin öğretmenler yardımcı kaynakları kullanırken, öğrencilerinin söz konusu kaynakları analiz etmelerini ve onların mesajını daha iyi kavramalarını sağlayacak öğrencinin merkezde yer aldığı etkinliklere yer verebilmelidirler. Yoksa buradaki amaç, yardımcı kaynaklarda yer alan bilgileri öğrencilere sorgulama imkânı vermeden olabildiğince fazla malumat aktarmaya çalışmak olmamalıdır.

Özetle, bu tema altında yer alan bulgularda da görüleceği üzere 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde farklı yardımcı kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Buradan araştırmamıza katılan bazı öğretmenlerin, yardımcı kaynakları kullanmanın önemini farkında oldukları sonucu çıkarılabilir. Diğer taraftan değer öğretimi sürecinde bir takım yardımcı kaynaklar kullandıklarını söyleyen öğretmenlerin seçtikleri yardımcı kaynakların ne ölçüde pedagojik olduğu, değer öğretiminin amaçlarına ne oranda katkı

<sup>38</sup> Bkz. s. 104-112

sağladığı, öğrenciler için ne kadar anlamlı olduğu; bu kaynaklardan nasıl yararlandıkları, bunları ne ölçüde etkili kılabilindikleri ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

### 3.9.7. Gazete ve Dergi Kupürleri

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan yedinci tema, *çeşitli gazete ve dergi kupürleridir*. Araştırmamızda yer alan 6 öğretmen (%25), değer öğretiminde gazete ve dergi kupürlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Haberlerden, gazetelerden, günlük hayatta karşılaştığımız ahlaki problemlerden örnekler getiriyorum.” (Ö13)*

*“Zaman gazetesinin eklerinden istifade ediyorum. Onları sınıfta okuyorum.” (Ö18)*

*“Mesela şunun gibi gazetelerden, dergilerden bazı sayfalar kesiyorum getiriyorum sınıfa. Mesela ne örümcek ne füsün, Kâbe Arap’ın olsun, Çankaya bize yeter gibi. Okurum sınıfta bunu, derim ki demek ki ateist ve inançsız insan olursan onun kafasındaki değerler bunlardır diye onları vurgularım.” (Ö23)*

*“Gazeteden bir kupür, haberlerden bir örnek alırım derste sunarım sonra siz bu durumda olsaydınız ne yapardınız diye sorarım.” (Ö21)*

*“Haberlerden belli kesitlerde aldığım oldu. Örneğin bir adam cüzdan bulmuş takside. Sınıfa ertesi gün bu olayı getiririm. Niye? Güvenilir olan insanlar ve o insanları kazanımları üzerine onlarla konuşurum.” (Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 6 öğretmen (%25), değer öğretiminde çeşitli güncel haberler, görsel unsurlar ihtiva eden gazete ve dergi kupürlerini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Değişik gazete ve dergilerde sıkça değerlerle ilgili haber, resim ve gelişmelere rastlamak mümkündür. Bunları temin etmek, toplamak ve sınıfa getirmek oldukça kolay ve ekonomiktir. Fakat öğretmenlerin seçtikleri gazete ve dergi kupürlerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması ve değer öğretiminin kazanımlarına ulaşmaya katkı sağlayıcı nitelikte olması gerekir. Ayrıca söz konusu materyaller gerçeğe uygun ve güncel olmalıdır. Zira gazete ve dergilerde doğru olmayan haber ve bilgilere rastlamak mümkündür (İşman, 2005: 137; Korkmaz, 2013:

122). Fakat söz konusu öğretmenlerin seçtikleri gazete ve dergi kupürlerinin söz konusu ilkelere ne kadar uygun olduğu hususu ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

Öğretmenlerin seçtikleri gazete ve dergi kupürlerinin niteliği kadar onların nasıl kullandıkları da önemlidir. 6 öğretmenden 4'ü söz konusu materyalleri nasıl kullandıklarını mülakatlarda söylemişlerdir. Öğretmenler, kestikleri kupürlerle ilgili sınıfta öğrencilere çeşitli sorular sorarak yorum yapmalarını isteyebilirler. Nitekim Ö4 ve Ö21'in yukarıda yer alan ifadelerinde görüleceği üzere, bazı öğretmenler, gazete ve dergilerden kestikleri kupürlerle ilgili öğrencilere çeşitli sorular sorduklarını söylemişlerdir. Söz konusu materyaller konuların örneklendirmesinde, zenginleştirilmesinde ve öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesinde kullanılabilir. Ö18'in ve Ö23'ün yukarıda yer alan ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, gazete ve dergilerden kestikleri kupürleri sınıfa getirip okuduklarını ifade etmişlerdir. Fakat söz konusu öğretmenler gazete ve dergi kupürlerini sınıfta sadece okuyup veya gösterip geçmemeli, öğrencilere materyalin içeriğiyle ilgili sorular sorabilmeli ve öğrencilerin materyalle etkileşime geçebilmeleri için etkin bir kılavuz rolünde olabilmelidir.

### 3.9.8. Çalışma yaprakları

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan sekizinci tema, *çalışma yaprakları*dır. Araştırmamızda yer alan 6 öğretmen (%25), değer öğretiminde çalışma yapraklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“İnternette aldığım çalışma yaprağını kullanıyorum nadiren.” (Ö2)*

*“Fotokopi bedava zaten. Çalışma kâğıtlarından yararlanıyorum internette indirdiğim.” (Ö6)*

*“Çalışma yapraklarını öğrenciye hazırlıyorum veya kendim elimde çiziyorum.” (Ö13)*

*“Şeytanın ayak izleri şeklinde çalışma yaprağı hazırladım. Şeytan bizi nereye götürür ayak izleri şeklinde, adım şeklinde boşluklar çizdim, her biri boşluğa bir kötü ahlak yerleştirdim, işte alay etmek, vb. en sonda cehenneme ulaşıyor öğrenciler.” (Ö18)*

*“İnternetten temin ettiğim çalışma kâğıdına yazmaları, aktarmaları sonucunda öğrencinin değerle ilgili düşündüklerini tanıyabiliyorum. Ders sürecinde çalışma kâğıdına öğrendiklerini aktarıyorlar ve yazdıklarını sınıfta okuyorlar. Ayrıca ders süresince dağıttığım çalışma kâğıtlarını ölçme aracı olarak kullanıyorum” (Ö22)*

*“İnternetteki paylaşım sitelerinden aldığım çalışma yaprakları sayesinde öğrenciler derse katılıyorlar ve ilgi duyuyorlar. Mesela birisini kaldırdım arkadaşı onu söylüyor, bak arkadaşın bunu söylüyor sen ne dersin bu noktada diyorum, bunun görüşüne katılır mısın? diye soruyoruz mesela. Ben bunun şu görüşüne katılmıyorum veya katılıyorum diyor. Ölçme ve değerlendirmeye ilgili çalışma yapraklarımız olur değerlerle ilgili. Bu aralar pek yapmadım ama arada yaparım. Ahlakla ilgili olarak akrostiş tekniği ile şiirimi yazdırırım.” (Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği üzere araştırmamızda yer alan 6 öğretmenin (%25), değer öğretiminde çalışma yapraklarından yararlanmaya çalışmaları olumlu bir durumdur. Hele de araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğunun derslerinin büyük bir kısmını sözel açıklamalarla geçirdikleri veya derslerini ağırlık olarak ders kitabından veya slaytlardan okuyarak işledikleri<sup>39</sup> göz önünde bulundurulduğu zaman 6 öğretmenin çalışma yapraklarından istifade etmeye çalışmaları öğrencilerin dersten sıkılmalarının önüne geçebilir, sınıfta oluşan monotonluğu giderebilir, derse yeni bir canlılık getirebilir. Yukarıda yer alan Ö4’ün mülakattaki ifadeleri bu durumu teyit eder niteliktedir. Ö4’ün ifade ettiği gibi çalışma yaprakları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere aktif katılma ve konuları daha iyi anlama imkânı verebilir. Böylece öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmeleri daha zevkli bir faaliyete dönüşebilir. Bir de çalışma yaprakları grup olarak birlikte yapıldığı zaman öğrenciler arasındaki iletişim/etkileşim daha canlı olacağından dolayı öğrenciler bu süreçte fikir alış verişinde bulunabilir, tartışabilir (Korkmaz, 2013: 155). Böylece öğrenciler, kendi değer anlayışlarının farkında olabilir ve ahlaki gelişimlerinin ilerlemesine katkı sağlayabilirler.

Değer öğretimi sürecinde çalışma yaprakları çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Ö4’ün ve Ö22’nin mülakatta ifade ettikleri gibi çalışma yaprakları öğretim sürecinde öğrencilerin ön öğrenmelerini kontrol etme, öğrendiklerini daha iyi anlama veya pekiştirme ve kontrol etme amacıyla kullanılabilir.

<sup>39</sup> Bkz. s. 104-112

Değer öğretiminde öğretmenler hazır çalışma yapraklarından yararlanabilirler veya kendileri ve öğrencileri bu materyali hazırlayabilirler. Araştırmamızdaki 6 öğretmen, mülakatta çalışma yapraklarını çeşitli internet sitelerinden hazır olarak aldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece 2 öğretmen (Ö13 ve Ö18), bu materyali ara sıra öğrencilere de hazırlattıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları çalışma yapraklarını materyal geliştirme ilkelerine uygunluk bakımından değerlendirebilmek için 6 öğretmenden kullandıkları çalışma yapraklarından örnekler talep edilmiştir. Bu talebimize üç öğretmen olumlu ve diğer üç öğretmen ise olumsuz cevap vermiştir. Olumlu cevap veren öğretmenler, çalışma yapraklarını kendilerinin hazırlamadıklarını, dundersi.com adlı siteden aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin çalışma yaprakları incelendiği zaman materyal hazırlama ilkelerine uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları çalışma yapraklarında eğlenceli görsel unsurlara yer verilmemektedir. Çalışma yapraklarında yer alan sorular genelde bilgi düzeyindedir. Buradan hareketle şunlar denilebilir: Bu şekilde hazırlanmış çalışma yaprakları, görsel unsurlar ihtiva etmemelerinden dolayı öğrencilerin dikkatini çekmeyebilir ve öğrencileri güdülemeyebilir. Öğretmenlerin kullandıkları çalışma yapraklarının içeriğinde '*ayetleri bulalım boşluklara yazalım (Rum suresi, 31.ayet)*', '*atasözleri bulalım (sevgi, dostluk ve kardeşlik ile ilgili beş tane atasözü bulunuz ve yazınız)*', '*Yunus Emre'den verilen mısrayı tamamlayalım (gelin tanış olalım....)*' şeklinde etkinlikler yer almaktadır. Çalışma yapraklarında yer alan bilgi düzeyindeki soru türleri, öğrencilerin çalışma yaprağı üzerinde çalışıp bilgilerini kullanmamalarına ve üst düzey bilişsel öğrenmeler gerçekleştirememelerine neden olabilir. Ayrıca çalışma yapraklarının tümünün, yukarıda tasvir edilen şekilde hazırlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerde bıkkınlığa ve ezberciliğe yol açabilir. Bu çerçevede öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin yer aldığı ve görsel bakımdan zengin çalışma yapraklarını kullanmaları faydalı olabilir.

Kullanılan çalışma yapraklarının niteliği kadar onların yerinde ve etkili kullanılabilmesi de önemlidir. Aksi takdirde öğretim sürecinde harcanan emek ve zaman boşa gidebilir. Yukarıdaki mülakat bulgularında görüleceği üzere 5 öğretmenden sadece 2'si (Ö4, Ö22) çalışma materyalini nasıl kullandıklarına değinmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de sadece Ö4'ün ve Ö22'nin çalışma

yapraklarından yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Öğretmen çalışma yaprağını dağıttı ve öğrencilere süre verdi. Çalışma yaprağında çeşitli sorular vardı. Öğretmen: ‘Ahmet tahtaya çık okuyorsun cevabını, niçin olduğunu soracağım’ dedi. Öğretmen aralarda öğrenciler cevaplarını okurken aralarda niçin sorusunu yöneltiyor.” (Ö4 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen öğretilen değerle ilgili çalışma kâğıdını dağıttı. Çalışma kâğıdında anne-babamıza olan sevgimizi nasıl ifade ederiz, onlara karşı görevlerimiz nelerdir ve aile üyelerinden biri ile unutamadığınız bir anı nedir soruları vardı. Öğretmenin verdiği on dakikalık süre bittikten sonra öğretmen ‘isteyen arkadaşların kâğıtlarını dinleyelim’ dedi. İsteyen üç dört öğrenci tahtaya çıkıp yazdıklarını okudu ve öğretmen hiç soru sormadı. Sonra öğretmen dersin bittiğini söyledi.” (Ö22 ders gözlem notu)*

Yukarıda da görüleceği üzere Ö4’ün ve Ö22’in ders gözlem notları, onların mülakat bulgularını teyit eder niteliktedir. Ö22 dersinde, çalışma yaprağını doldurmaları için öğrencilere yeterli süre vermiştir ama öğrencilerin bir takım hatırlamaya yönelik soruların cevaplarını sınıf önünde ezbere söylemekle yetindiği ve öğrencilerin düşünmesine yönelik herhangi bir soru sorulmadığı görülmüştür. Etkili ve kalıcı bir değer öğretimi için çalışma yapraklarında tekrar ve ezberden çok düşünme ve yorum yapmayı gerektiren etkinliklere yer verilmelidir. Ö22 öğrencilerin çalışma yaprağı üzerine yazdıklarını sadece okumalarını istemektedir ama çocuğun yazdıkları ve söyledikleri üzerinde düşünmesini, sorgulamasını, anlamlandırmasını sağlamamaktadır. Çocuk çalışma kâğıdına yanlış veya doğru bir şey yazabilir ama bunun hiç farkında olmayabilir; ancak çocuğu konuşturmak suretiyle onun bu durumu fark etmesi sağlanabilir. Çalışma yaprakları vasıtasıyla istenilen faydaları elde edebilmek için öğretmenler, çalışma yaprağını öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşımla kullanabilmelidir; çünkü öğrenci, öğrenme ortamında ne kadar etkin olursa, değerlerle ilgili o kadar kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenler arasında bu konuda tek istisna, Ö4 olmuştur. Ö4 çalışma yaprağını usulüne uygun bir şekilde kullanmıştır, öğrencilere yeterli süre vermiştir ve sonunda öğrencilere düşünmelerini sağlayıcı sorular sorarak onların bir sonuca varmalarını sağlamıştır. Ö4 öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin aktif olmalarını sağlamak ve öğrencilerin

keşfetmelerini istediği anlamı yakalayabilmeleri için soru sormada başarılı görünmektedir. Diğer 4 öğretmenin, çalışma yapraklarını nasıl kullandıklarına dair ne mülakatta ne de gözlem esnasında herhangi bir veri elde edilebilmiştir.

Özetle, her ne kadar araştırmamızda yer alan 6 öğretmen, değer öğretiminde çalışma yapraklarından yararlandıklarını ifade etseler de mülakatlarda dile getirilen görüşlere ve derslerinde çalışma yapraklarını kullanma anlayışlarına bakıldığında, bazı öğretmenlerin kullandıkları materyallerin belirli ilkelere uygun olmadan hazırlandıkları ve söz konusu araçlardan yararlanma konusunda birtakım eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

### 3.9.9. Yazı Tahtaları

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan dokuzuncu tema, *yazı tahtalarıdır*. Araştırmamızda yer alan 5 öğretmen (%20.8), değer öğretiminde yazı tahtalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Her derste mutlaka dersin adını tahtaya yazarım.” (Ö14)*

*“Dersin sonunda değerleri normal tahtaya yazdırıyorum öğrencilere zaman yeterliyse. Sonra o değerle ilgili derste söylenenleri tahtada listelettiriyorum.” (Ö4)*

*“Akıllı tahtayı kullanıyorum.” (Ö12)*

*“Konularla ilgili kara tahtaya kavram haritası vb. çizerek işliyorum. Örneğin konu yalan ise tanımı, kritik özellikleri, nedenleri, sonuçları, nasıl korunuruz, vb. soruların cevaplarını öğrenciler söyler ve ben tahtaya yazarım.” (Ö13)*

*“Fatih projesinde pilot okul olduğumuz için etkileşimli zenginleştirilmiş tahtamız var, dolayısıyla projeksiyon makinasının ve internetin olması bize kolaylık sağlıyor. Geçmişte imkânlar yetersizdi, şimdi internetten hemen çevre temizliği piknik çöplük dediğiniz zaman binlerce resim gelir, iki resmi yansıtıyorum mesela. Buna hangi metot denir bilmiyorum ama etraf kirlenmiş bir çevre bir de kirlenmiş çevre, işte hangisinde yaşamak istersiniz, hangisinde piknik yapmak istersiniz. Niye hangisi güzel dediğinizde biri yeşil diğerinde çöpler var deyip öğrenci katılımı sağlanmış oluyor.” (Ö1)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere 5 öğretmenin, yazı tahtalarından yararlanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, derslerinde işleyecekleri konuları, ilkeleri, kavramları, vb. hususları tahtaya yazarak öğrencilerin görmelerini sağlayabilirler, değerlerle ilgili şemalar, şekiller, kavram haritası oluşturup, bunları tahta yardımıyla öğrencilerine gösterebilirler. Böylece yazı tahtaları, öğretmenin verdiği sözel mesajların görsel hale gelmesini sağlar. Fakat yazı tahtalarının değer öğretimi sürecine önemli katkılar sağlayabilmesi için bir takım ilkelere dikkat edilerek kullanılması gerekir (Küçük, 2011: 55; Yalın, 2000: 120).

Mülakatlarda 5 öğretmenden sadece 3'ü yazı tahtasını nasıl kullandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Ö1 akıllı tahta kullanmanın imkânlarından bahsetmiştir, akıllı tahta sayesinde öğrencilere çeşitli görsel materyalleri göstermek suretiyle öğrencilerin görüşlerini aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerle etkileşimli öğretim yapılmasına imkân sağlayan akıllı tahtalar, değerlerle ilgili anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Fakat bilgisayar teknolojilerinden destek alınarak geliştirilen akıllı tahtaların, okulların büyük çoğunluğuna yaygınlaştırılamadığı yapılan gözlemlerde görülmüştür; öğretmenlerin çoğunluğunun hala akıllı tahta imkânından mahrum oldukları söylenebilir. Ö13, tahtaya kavram haritası çizdiğini ve derste öğrencilere yönelttiği çeşitli sorulardan aldıkları cevapları tahtaya kendisinin yazdığını söylemiştir. Böylece öğrenciler derste işlenen konuyu daha kolay takip edebilir, konunun boyutları arasında çeşitli ilişkiler kurabilir. Ö4 ise sadece öğrencilerin derste anlatılan malumatları hatırlayıp hatırlamadıklarını dersin sonunda tahtaya yazdırmaktadır; yoksa öğrencilerin o bilgileri nasıl anladıklarına ilişkin soru sormadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise 12 öğretmenin (%50), derslerinde yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. Yukarıdaki mülakatlarda her ne kadar sadece 5 öğretmen, yazı tahtasını kullandıklarını söyleseler de yapılan gözlemlerde 12 öğretmenin yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. Bunun nedeni, öğretmenlerin yazı tahtalarını sürekli kullandıkları ve sınıfa da getirmedikleri için ayrı bir araç-gereç olarak düşünmemeleri olabilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bugünkü konumuz yalan, Ahmet tahtaya yaz konu başlığını.” (Ö8 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen tahtaya ‘kimsenin kimseye üstünlüğü yoktur’ yazdı, sonra bunu öğretmen açıkladı.” (Ö15 ders gözlem notu)*

*“Anne-babaya karşı görevlerimiz neler olabilir diye sınıfa sordu. Öğrenciler bununla ilgili akıllarına gelen tüm cevapları kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek vermeye çalıştı. Öğretmen onların cevaplarından kendi aradığını maddeler halinde tahtaya yazdı.” (Ö22 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, ‘güzel ahlaklı kime denir’ diye sordu. Öğrencilere yönelttiği sorulara alınan yanıtları maddeler şeklinde tahtaya yazdı.” (Ö5 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen tahtaya ‘her insan hata eder, günah işler. Hata edenlerin en hayırlısı tövbe edeninizdir.’ yazdı. Yazarken bir kısmını yazıp ‘devamını hatırlayan var mı?’ dedi.” (Ö12 ders gözlem notu)*

*“Bu derste konuyla ilgili olan yardımseverlik, paylaşma, dayanışma, hoşgörü, dostluk ve kardeşlik değerlerini öğretmen masasının üzerinde duran ders kitabına bakarak tahtaya yazdı. Dersin sonuna doğru öğretmen ‘Bu Ramazan’da hangi değerleri kazanıyormuşuz, tahtada ki yazılı değerleri okuyalım Ahmet’ dedi öğrenciye, öğrenci okudu ve ders bitti.” (Ö17 ders gözlem notu)*

*“Şimdi ders kitabınızdaki 112.sayfayı okuyalım, dedi öğretmen. Öğretmen bu sırada masada oturuyor, kitabı takip ediyor. Ama sınıfta konuşmalar arttı, birbirlerine silgi atan öğrenciler vardı. Sonra öğretmen sınıfta istenmeyen davranış sergileyen bir öğrenciye kitapta geçen hadisi tahtaya aynen yazmasını söyledi. Sonrasında bu ayet üzerinde konuşulmadı ve öğretmen anlatıma devam etti.” (Ö14 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini çekmek, çeşitli bilgileri hatırlamalarını, somutlaştırmalarını sağlamak, sorulara verilen cevapları yazmak için yazı tahtasından yararlandıkları görülmüştür. Ö8 ve Ö15, öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek için yazı tahtasını kullanmaktadır. Ö8 ve Ö15’in derslerinde yapılan gözlemlerde onların genelde takrir yöntemini kullandıkları göz önünde bulundurulunca onların karmaşık gibi görünen soyut bilgileri yazı tahtası üzerinde belirli şekiller ve şemalar çizerek öğrenciler için daha anlaşılır hale getirebilir. Ö5 ve Ö22 ise sorduğu soruya öğrencilerin verdiği cevapları tahtaya yazmakla yetinmektedir; benimsedikleri değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak öğrencilerin ezberlemesi gereken maddeleri

listelemektedir ve maddeleri anlamalarını sağlamaya dönük soru sor(a)mamaktadırlar. Ö12 öğrencilerin ezberlediklerini hatırlamalarını sağlamak için yazı tahtasını kullanmaktadır. Ö17 ise öğrencilerin ders kitaplarında geçen ifadeleri, yazı tahtasına gereksiz yere aynen yazmaktadır ve bu yazdıklarını öğrencilerin nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin soru sormamaktadır. Ö14 yazı tahtasını amacına uygun olarak kullanmamaktadır; Ö14 yazı tahtasını bir öğretim araç-gereci olarak kullanmaktan ziyade sınıf yönetimini sağlamak için kullanmaktadır. Yazı tahtaları, öğretmen ve öğrencinin birlikte aynı konu üzerinde çalışmalarını ve özellikle de öğrencilerin konuyu anlamalarını kılavuzlamak için kullanılabilir sınıf içi iletişim aracı olmasına karşın öğretmenlerin yazı tahtalarını, değerleri telkin anlayışına göre kullandıkları görülmüştür.

Özetle, bu tema altında yer alan bulgulara da görüleceği üzere, bazı öğretmenler derslerinde tahtadan yararlanmaya çalışmaktadırlar. Bu durum söz konusu öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde tahtadan yararlanma konusunu önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, yazı tahtalarını konu ve öğretmen merkezli değer öğretimi anlayışına göre kullandıkları söylenebilir.

### 3.9.10. Resim ve Fotoğraflar

Değer öğretiminde kullanılan araç-gereçler kategorisinde yer alan onuncu tema, çeşitli *resim ve fotoğraflardır*. Araştırmamızda yer alan 4 öğretmen (%16.6), değer öğretiminde resim ve fotoğraflardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Tarihi yerlerin resimlerini gösterip anlatıyorum.” (Ö3)*

*“Temizlikle ilgili bir konu vardı, onu anlatırken, iki tane resim buldum, bir kuş mazota bulanmış, diğeri ise temiz, yeşil ile kirli hayat, görsel olarak gösterdim anlatım esnasında.” (Ö24)*

*“Değerle ilgili dikkat çekici fotoğraf bulurum. Ve bu resmi yorumlatırım.” (Ö4)*

*“Öğrenciyi işin içine çekmenin yolu iki resim. İki resmi yansıtırız mesela, etraf kirlenmiş bir çevre bir de kirlenmiş çevre, işte hangisinde yaşamak istersiniz, hangisinde piknik yapmak istersiniz şeklinde soruyorum.” (Ö1)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği üzere araştırmamızdaki öğretmenlerin az bir kısmı (%16.6), değer öğretiminde resim ve fotoğraflardan yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Resimler ve fotoğraflar, soyut olan ahlaki konuların somutlaştırılmasını ve değerlerin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca söz konusu materyaller, öğretmenin vermek istediği mesajı öğrencilerin daha kolay algılamalarına yardımcı olabilir (Bilgin & Selçuk, 1995: 167; Korkmaz, 2013: 124).

Resim ve fotoğraflar aracılığıyla öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için, öğretmenler, söz konusu materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmelidir. 4 öğretmenin mülakattaki ifadelerine bakıldığı zaman Ö3 ve Ö24'ün değerlerle ilgili birtakım bilgileri öğrencilere anlatırken söz konusu materyalleri kullandıkları ama öğrencilere bu materyallerle ilgili sorular sor(a)madıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere aktarmak istediği bilgileri sadece sözel olarak sunmak yerine anlatımlarını resim ve fotoğraflarla desteklemeleri önemlidir ama yeterli değildir. Öğretmenlerin anlatım esnasında resmi gösterip bırakmaları yerine, resimle ilgili öğrencilerin düşünmelerini sağlayıcı nitelikte sorular sorabilmeleri gerekir. Bu materyalleri kullandıklarını ifade eden öğretmenlerden sadece Ö1 ve Ö4, resimler ve fotoğraflarla ilgili öğrencilere çeşitli sorular sorduklarını söylemişlerdir. Ö1 ve Ö4'ün bu materyalleri kullanma niteliği, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise resim veya fotoğrafları kullanan herhangi bir öğretmene rastlanılmadığından dolayı öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri materyallerin nitelik durumuna ve bu materyalleri derslerinde ne kadar etkili kullandıklarına ilişkin herhangi bir veri elde edilememiştir.

*Sonuç olarak*, araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğu, değer öğretiminde ders kitabından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların çoğunun ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Ders kitaplarının araç olmaktan çıkarılıp amaç haline getirilmemeleri ve hiçbir zaman tek başına kullanılmamaları gerekirken öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde pek çok öğretmen eğitim ortamını ders kitabıyla zenginleştirmek yerine sadece ders kitabıyla yetinmekte ve ders kitaplarını değerleri telkin anlayışına göre kullanmaktadır. Eğer öğretmen değer öğretimi sürecinde ders kitabını 'okutup geçme', 'ezberletme' şeklindeki bir anlayışla kullanırsa, öğrenciler değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler

gerçekleştiremeyebilir. Dolayısıyla bu durum, değer öğretiminde istenilen amaçlara ulaşamamasına neden olabilir.

Değer öğretiminde ders kitabı dışında diğer araç-gereçleri kullandıklarını ifade eden öğretmenlere gelince, onların en azından, değer öğretiminde çeşitli araç ve gereçleri kullanma konusunu önemsedikleri yorumu yapılabilir. Her ne kadar bu öğretmenler değer öğretiminde ders kitabı dışındaki diğer araç-gereçlerden yararlandıklarını ifade etmiş olsalar da, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde uygulamalarına bakıldığı zaman, bazı öğretmenlerin bu araç-gereçleri etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin değer öğretiminde ders kitabı dışındaki diğer araç-gereçlerin kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceri sahibi olmadıkları ileri sürülebilir. Mülakatlarda diğer araç-gereçlerden yararlandıklarını söyleyen bazı öğretmenlerin ise bu araç-gereçleri neye göre seçtiklerine ve nasıl kullandıklarına dair ne mülakatta ne de gözlem esnasında herhangi bir veri elde edilememiştir. Söz konusu öğretmenlerin bu araç ve gereçleri neye göre seçtikleri, bunlardan ne kadarını kendilerinin hazırladıkları, bunları seçerken veya hazırlarken hangi ilkeleri göz önünde bulundurdıkları, bunları değer öğretiminde nerede, hangi amaçla ve nasıl kullandıkları detaylı bir şekilde araştırılması gerekir.

Bazı öğretmenler okullarında fiziksel yetersizliklerden dolayı, gerekli materyalleri temin edemediklerini<sup>40</sup>, dolayısıyla söz konusu materyalleri kullanamadıklarını söylemektedirler. Okulların öğretim araç ve gereçleri açısından donanımlı olması, düzenlenecek olan değer öğretiminin niteliğini olumlu yönde etkiler. Ancak her zaman, her okulda, oradaki öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim araç ve gereçlerini bulmak mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları öğretim araç ve gereçlerini kendilerinin temin etmeye ve hazırlamaya çalışmaları gerekir. Nitekim öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapmak için gittiğimiz okullarda ekonomik ve sosyal açıdan daha sınırlı imkânları olan bir bölgedeki ilköğretim okulu ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerinin olduğu bölgedeki okulların araç ve gereç imkanlarının farklı olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin, hem okul çevresindeki araç-gereç durumunu dikkate almaları hem de araç-gereç bulma ve geliştirme anlayışı içinde olmaları gerekmektedir. Bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise sınıflarında her türlü araç-gereç olmasına rağmen sadece ders kitabını

<sup>40</sup> Bkz. “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı kategori.

kullanmakta ısrar etmeleri, öğretmeninin söz konusu araç-gereçleri kullanma konusunda yeterlik problemlerinin veya gönülsüzlüklerinin olduğunu göstermektedir.

Değer öğretiminde önce hedefler planlanmalı, sonra kullanılacak araç-gereçler belirlenmelidir. Fakat bizim araştırmamızda sadece 3 öğretmenin hedefler/kazanımlarla ilgili ders öncesi hazırlık yapmaları göz önünde bulundurulunca<sup>41</sup>, onların seçtikleri ve kullandıkları araç-gereçlerin, değer öğretiminde hedeflere ulaştırma niteliği sorgulanır hale gelmektedir. Çünkü hedefleri belirlemeden kullanılan araç-gereçlerle gerçekleştirilen değer öğretiminde emek, zaman ve maliyet kaybı gerçekleşebilir. DKAB öğretmenlerinin araç-gereç kullanımıyla ilgili benzer sonuçlara, diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır (Aydın, 1996: 94; Kaya, 1998: 51; Özdemir, 1998: 185)

### 3.10. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Sınıf yönetimi, en genel anlamıyla öğrencilerin hedeflenen öğrenmeleri en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için, öğretmen tarafından yapılacak düzenlemeler ve alınacak tedbirler bütünüdür (Başar, 1994: 13; Küçükahmet, 2009: 3). Sınıftaki düzen ve organizasyonun etkili bir öğretim için gerekli olduğu üzerinde herkes ittifak halinde olmasına karşın sınıf yönetiminin amacı ve nasıl sağlanacağı konusunda yaklaşım farklılıkları bulunmaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda temelde ikili bir sınıflandırma yapılmaktadır: Öğretmen ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı (Brophy, 2006; Cullingford, 1988; Evertson, Emmer, & Worsham, 2003; Evertson & Weinstein, 2006; Fallona & Richardson, 2006; Nucci, 2006; Thornberg, 2008; Watson, 2008; Weinstein & Mignano, 2007; West, Waddoups, & Graham, 2007).

Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilmek için öğrencilerin davranışlarının ödül ve ceza yoluyla kontrol altına alınması şeklinde anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında *başlıca* amaç, öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlamaktan ziyade sosyal kontrolü sağlamaktır. Oysa sınıf yönetiminin, sadece öğretmenin öğrenciler üzerinde sosyal kontrolü sağlaması şeklinde anlaşılmaması gerekir. Öğretmenin kontrolü üzerine yapılan aşırı vurgu, sınıf yönetiminin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkıda bulunma rolünü engelleyebilir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında

---

<sup>41</sup> Bkz. Tablo 6

öğretmen, öğrenciye güvenmediği ve kendisini tek otorite olarak düşündüğü için öğrenciyi sürekli kontrol edilmesi gereken varlık olarak algılar, öğrencinin etkin katılımına pek yer vermez, sınıf içi kuralları kendisi belirler, sınıf içinde istenmeyen bir öğrenci davranışıyla karşılaştığı zaman tepkisel bir yaklaşımla bu davranışa müdahale eder. Bu yaklaşıma göre disiplin çoğu zaman öğretmenlerin hoşuna gitmeyen davranışları yapan öğrencilerin cezalandırılmasıyla ilişkilendirilir. Cezanın başlıca amacı ya şartlı koşullandırma yoluyla istenmeyen davranışları engellemek veya istenmeyen davranışın ileride tekrar ortaya çıkmaması için acı, korku veya endişe gibi hislerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Bu yolla öğrenci sürekli komutlarla hareket edecek, iç disiplini gelişmeyecektir. Bu durum, çocuğun ahlaki gelişimini olumsuz etkileyebilir. Çünkü iç disiplin, çocuğu dışa bağımlılıktan kurtararak kendi ahlaki kararlarını almasında ve bu kararların sorumluluğunu taşımasında önemli bir yere sahiptir (Ayhan, Oktay & Oğuz, 2001: 109; Fallona & Richardson, 2006: 1042-1043, 1055; Schunk, 2005: 16; Watson, 2008: 176). Yapılan araştırmalar, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının, öğrencilerin ahlaki gelişiminde olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin gelenek öncesi düzeyinde, birey sadece kendi çıkarlarını düşünen varlık olarak ele alınır. Ahlaki gelişimin bu aşamasında olan bireyler, ödül ve cezalara göre hareket eder ve belli bir otoriteye uymayı temel amaç edinir. Ayrıca eylemler, fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Ödül ve cezalara dayalı öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin ahlaki gelişimin gelenek öncesi düzeyinde kalmalarını sürekli hale getirebilir; böylece, öğrencilerin ahlaki gelişimine zarar verebilir ve ahlaken özerkleşmelerine izin vermeyebilir (Arthur, 2003: 95-96; Erden & Akman, 2007: 119; Landau, 2009: 749; Nucci, 2006: 711).

Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına karşı geliştirilen öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencinin doğasına ilişkin iyimser bakış açısını yansıtmakta olup öğrencilerde içsel kontrol mekanizmalarının gelişmesine özellikle önem verir. Sınıf kurallarını ve bu kuralların nedenlerini öğrencilerin görüş ve onayını alarak birlikte belirleme, öğrencilerle sıcak, samimi, özenli, hoşgörülü ve güler yüzlü ilişkiler kurma ve öğrencilere güvendiğini hissettirme, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında ceza, hakaret, azarlama gibi tepkisel yollara asla başvurmama öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin temel özellikleri arasında sayılmaktadır. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına göre özen ve güven merkezli bir sınıf ortamı tesis

edildiği zaman öğrenciler hem ahlaki değerleri daha iyi öğrenirler hem de onların sınıf içi istenmeyen davranışları azalır. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmalı ve sınıf kurallarını belirli ahlaki ilkeleri temel alarak öğrencilerle birlikte tartışarak oluşturmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin sergilediği istenmeyen davranışı üzerinde düşünmesi ve kendi çözümünü bulabilmesi için öğrencinin ahlaki özerkliğine saygı duyulması gerektiğini salık verir. Çünkü onlar için sınıf yönetimi sadece sosyal kontrol ve ceza aracı olmaktan ziyade temelde değer öğretiminin önemli bir boyutudur. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına verdikleri cevaplar, öğrencilerin belirli ahlaki değerlerle ilgili öğrenmelerini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımın aksine öğrencilerin sergilediği yanlış davranışlar, bu yaklaşıma göre bastırılması gereken unsurlar değildir; aksine onlar, değer öğretiminde bir fırsat olarak kullanılabilir. Bu anlayışa göre öğrencinin yaptığı yanlışlar, öğretmene, öğrencinin daha üst bir ahlaki aşamaya ilerlemesine yardım etmesini sağlayan fırsatlar sunmaktadır. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenin görevi, çocuğa öğretmenin kendisinin belirlediği kuralları dikte edici bir şekilde vererek öğrencinin üzerinde bütünüyle kontrol kurmak yerine onların kendi kendilerini denetleme becerilerini geliştirmek suretiyle ahlaken olgunlaşmalarını kılavuzlamak ve ahlaki özgürlüklerini teminat altına almak olarak anlaşılmaktadır. Ahlaki özgürlük, ödül ve ceza gibi dış unsurlar veya sosyal baskıdan dolayı değil bireyin iç denetimine dayalı olarak hareket etmelerine dayanmaktadır. Yoksa öğrenci seçme yapmadan sadece cezadan kaçınmak, zevk almak, güçlü bir modele benzemeye çalışmak veya otoriteleri (öğretmen, ana-baba, vb.) mutlu etmek için eyleme geçiyorsa, o eylem için özgür bir eylem denmesi mümkün değildir (Celep, 2000: 9; Gordon & Burch, 1974: 13; Nucci, 2006: 714; Selçuk, 1998: 77-78; Scarlett, Ponte, & Singh, 2009: 5; Watson, 2008: 176-178; Yavuzer, 1997: 91).

Öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışı, değer öğretiminin başarısını belirlemede önemli bir yere sahiptir. Araştırmamıza katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışlarını belirleyebilmek için, onlara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Sınıf kurallarını belirlerken nasıl bir yol izliyorsunuz?
2. Sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrenciye karşı ne yaparsınız?
3. Öğrencilerle ilişkileriniz nasıldır?

### 3.10.1. Sınıf Kurallarını Belirleme

Değer öğretiminde benimsenen sınıf yönetimi kategorisinde yer alan birinci tema, *sınıf kurallarını belirlemedir*. Sınıfta kuralların belirlenme şekli, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışını ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. 3 öğretmen (%12.5) sınıf kurallarını belirlemediklerini, 13 öğretmen (%54.1) sınıf kurallarını tek başına kendilerinin belirlediklerini ve 8 öğretmen (%33.3) ise öğrencilerle birlikte kuralları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Çocuklara sene başında kuralları söylemiyorum, kurallar listesi oluşturmuyorum. Çocuklar zamanla beni tanıyarak nelere karşı hassas olduğumu, nelere dikkat ettiğimi, nelere özen gösterdiğimi beni gözlemleyerek öğreniyorlar.” (Ö11)*

*“Sınıf içi kuralları belirlemiyorum. Öyle belirli bir belirleme süreci filan yok. Belki vardır da ben bilmiyorum.” (Ö16)*

*“Sene başında değişmeyen kendi kurallarımı öğrencilere söylerim.” (Ö10)*

*“Her sınıfta genel kuralları konuşuyorum. Genelde kurallara pek uyulmuyor.” (Ö14)*

*“Genel kuralları öğrenciye aktarıyorum. Biraz aktarıcı konumdayım, şu kuralları şöyle uygulayalım şeklinde.” (Ö20)*

*“Çocuklara her ders ben söylüyorum kuralları. Bu çocuklar asker gibi olduklarından sık sık söylemem gerekiyor uymadıkları için kurallara.” (Ö23)*

*“Ders içerisinde uyulması gereken kuralları ben belirlerim ve sene başında her girdiğim sınıfa okurum ve anlatırım. Ben biraz daha dine dayanarak bu kuralların yaşanmasını sağlıyorum. Kurallara sadece Din Kültürü öğretmeni istediği için yapmayalım, bu Allah'ın bir emridir size, derim. Bunun bilincinde olacak şekilde kurallara riayet etmelerini sağlarım ama pek riayet edilmiyor.” (Ö7)*

*“Ben dersime girdiğimde kuralları kendim koyuyorum. Ama zamanla o kuralları dinlemiyorlar ve deliyorlar. Tam istediğiniz sonuca ulaşılmıyor.” (Ö9)*

*“Herkes sınıfın düzenini sağlamak için bir kural yazsın diye başlamıştım. Herkes bir şeyler yazdı sonra bunların içerisinde uygun olanları seçip bir kâğıda yazacağız*

dedik. İşte sınıfta küfretmemek gerekir. Eğer olursa ne yapalım diye sordum. Onlar da ceza verelim öğretmenim dediler. Suçlar ve cezaların hepsini belirleyelim dedim. Sınıfta küfretmenin cezası ne olsun diye sordum, onlarda para cezası olsun dediler. Onları alt alta yazdık, ceza miktarlarını yazdık, sonra herkes imzasını attı. Onu sınıfa astık. Birkaç ay güzel işledi, sonra yürümedi.” (Ö5)

“Kuralları beraber koyduk ya, çiğneyenlere ceza olarak çikolata cezası da belirledik. Öğrencilerden bir kısmı derse geç kaldı, ne ceza veriyim size dedim, on tane çikolata getireceğim hocam dedi. Ben sana bir şey söylemedim, bu senin kendi belirlediğin şey. Ama çoğu da uymuyor kurallara.” (Ö6)

“Sene başında klasiktir ya, öğrencilerle birlikte kurallar belirleyin ona uysunlar diye. İlk girdiğimde neler yapılıp-yapılmayacağını beraber belirleyelim diye kararlar alıyoruz ama uymuyorlar.” (Ö18)

“Her yıl okulun başında öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturuyoruz. Sınıf kurallarını kendilerine sölettiriyorum.” (Ö15)

“Sene başında çocuklar kendileri belirliyorlar, ben karışmıyorum. Ben tahtaya yazıyorum sadece. Oturup kuralların nedenlerini filan konuşmuyoruz.” (Ö19)

“Sınıfa ilk girdiğimde öğrencilerle birlikte kuralları oluştururum. Çünkü onlar söylediği şeyi tutmak durumunda olacak veya onun fikrine değer verdiğimi gösterecek. Bu yüzden siz söyleyin birlikte oluşturalım dedim ve böyle oluşturdum.” (Ö2)

“Beraber belirliyoruz. Derse girdiğimde öğrencilere soruyorum. Sınıf kurallarını beraber belirleyelim. Peki, önce gördüğümüz sorunları tespit edelim sınıfla ilgili. Yazıyoruz tahtaya. Sınıf kurallarını yazdıktan sonra çözüm önerilerini onlara yazdırıyorum, neler yapabiliriz bununla ilgili, sınıfa girişten tutun da, sınıfın düzenin sağlanmasından arkadaşlık ilişkilerine kadar.” (Ö4)

“Kuralları her sınıfa ilk girdiğimizde çocuklarla birlikte belirliyoruz. Ben biraz daha kuralları onlara buldurmaya çalışıyorum. Mesela biri diyor ki başkasının sözünü kesmememiz gerekir. Peki neden? İşte bunun öğretmene, öğrenciye, sınıfa etkisi ne tartışıyoruz.” (Ö13)

Yukarıda Ö11, Ö16 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 3 öğretmen (%12.5), sınıf kurallarını belirlemediklerini ifade etmişlerdir. Değer öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik kurallar belirlenmediği zaman öğrenciler, sınıfta hangi davranışların yapılacağı, hangi davranışların yapılmayacağı konusunda belirsizlik yaşayabilir ve yaptıkları bir davranışın yanlış olduğunu bilemeyebilirler. Bu durum, sınıf içi istenmeyen davranışların artmasına yol açabileceğinden değer öğretimini olumsuz etkileyebilir (Thornberg, 2008: 2; Weinstein & Mignano, 2007: 100). Nitekim söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, zamanlarının büyük bir bölümünü istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya ayırmalarının ve bu nedenle öğretime yeterince vakit ayıramamalarının arka planında, söz konusu öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlememelerinin etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, çeşitli kuralların sınıf içerisinde uygulanmasında tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, bazen istenmeyen bir davranış görmezden gelmektedir, bazen de aynı davranışa aşırı tepki göstermektedirler. Örneğin söz hakkı almadan konuşan öğrenci bazen çok şiddetli bir şekilde azarlanmaktadır, bazen de öğrencinin bu hareketi görmezden gelinmektedir. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını yönlendirecek kuralların net olmamasıyla doğrudan ilişkilidir. Böyle bir sınıf ortamında, öğrenci, gerçekten ‘doğru davranışın’ ne olması gerektiği ve o davranışın niçin öyle olması gerektiği konusunda bir anlayış geliştiremeyebilir.

Yukarıda Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö20, Ö23 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 13 öğretmen (%54.1), sınıf kurallarını tek taraflı olarak kendilerinin belirlediklerini ve öğrencilerin kuralların oluşturulmasında söz sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö10, Ö14, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği gibi, bazı sınıflarda bu kurallar her sene sabit olarak kalmaktadır ve bu kurallar herhangi bir açıklama yapılmadan bir dahaki sene öğrencilere öğretmen tarafından hatırlatılmaktadır. Öğretmenlerin tek taraflı sınıf kurallarını belirlemeleri, kurallara eleştirmeden uymaya ve onları hayatına geçirmeye çalışan öğrencilerin yetişmesine neden olabilir. Hâlbuki kurallara öğrencilerin körü körüne uymalarını isteme onların kendi kendilerini kontrol etmelerini, ahlaki özgürlüklerini kazanmalarını, eleştirel düşünebilmelerini, demokratik değerleri kazanmalarını, sorumluluk ve özdenetim becerilerinin gelişmesini engelleyebilir. Bununla birlikte öğretmen tarafından tek taraflı olarak belirlenen kuralları

öğrencilerin anlamaları zor olabileceğinden bu kuralların öğrencilerin davranışları üzerinde çok az etkisi olabilir; çünkü öğrenciler çoğu zaman bu kuralların niçin konulduğunu tam olarak anlayamayabilirler ve öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde sıkça geçtiği üzere öğrenciler, kurallara uymayabilirler. Eğer öğretmenler, öğrencilerin kuralları kabul etmelerini istiyorlarsa, öğrencilerle birlikte bu kuralları tesis etmelidir ve öğrencilerin bu kuralların arka planındaki nedenleri anlamalarını sağlamalıdır. Öğretmen, kuralları öğrenciye sormadan ve kuralların nedenlerinin anlaşılmasını sağlamadan belirlerse, öğrenciler “Bunlar benim kurallarım değil, öğretmenin kendi kuralları” şeklinde algılayabilir ve kendilerine aşılana çalışılan kuralları benimsemeleri zorlaşabilir. Bu sebeple öğrenciler, öğretmen olduğunda bu kurallara uyar veya öğretmen olmadığı zaman hiç uymaz. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin kurallara uymalarını sağlamak için baskı kurma, korkutma, azarlama, ceza verme gibi tepkisel uygulamalara başvurabilirler. Nitekim Ö7, Ö9, Ö12, Ö14 ve Ö23 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, sadece kendilerinin belirlediği kuralların sınıf içerisinde pek bir işe yaramadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sık sık istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşılması ve bu davranışlara karşı tepkisel yollara başvurulması bu durumu teyit eder niteliktedir.

Yukarıda Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 8 öğretmenin (%33.3), kuralları öğrencilerle birlikte belirlemeye çalıştıklarını ifade etmeleri, onların öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettikleri izlenimini vermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte kuralları belirlemeye çalışmaları öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarını ve özdenetim becerilerinin gelişmesini sağlayabilir. Sorumluluk ve özdenetim sahibi öğrencilerin olduğu bir sınıf ortamında öğretmenler, değer öğretimiyle ilgili etkinlikleri daha iyi gerçekleştirebilir. Yapılan araştırmalarda sorumluluk duygusunun, ahlaki düşüncenin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Küçükahmet, 2009: 140). Ayrıca Ö2’nin ifadesinde de görüleceği üzere kuralları birlikte belirleme, öğrencilere değer verildiği ve saygı duyulduğu hissini oluşturarak onların ahlaki gelişimine katkıda bulunabilir. Öğrencilerle birlikte kuralları belirlediklerini ifade eden öğretmenlerden bazıları (Ö6 ve Ö5) sınıf kurallarıyla birlikte verilecek ödül ve ceza mekanizmalarını belirlediklerini söylemişlerdir. Ama ödül ve ceza yoluyla gerçekleştirilen dış kontrol, öğrencileri pozitif çıktılarla sonuçlanan davranışları tekrar etmeye teşvik eden öğretmen merkezli sınıf

yönetimi anlayışının temel prensibidir. Öğrenci merkezli sınıf yönetiminde öğretmenlerin asla cezalandırıcı yollara başvurmaması gerektiği ifade edilmektedir (Küçükahmet, 2009: 210; Nucci, 2006: 714; Watson, 2008: 178). Ayrıca Ö19'un "*Oturup kuralların nedenlerini filan konuşmuyoruz*" ifadesinde de açıkça görüleceği üzere Ö1 ve Ö13 kodlu öğretmenlerin dışındaki 6 öğretmenin, öğrencilerle birlikte kuralları oluşturduklarını söylemelerine rağmen bu kuralların nedenleri hakkında öğrencilerle konuştuklarını belirtmemişlerdir. Sınıf kurallarının, disiplinin sağlanmasına katkı sağlaması, öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasına ve içselleştirilmelerine bağlıdır. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında, öğrencilerin kurallara sadece var oldukları için uymaları değil, nedenlerini anlayarak uymaları daha önemlidir. Bundan dolayı kurallar, öğretmenin rehberliğinde kuralların nedeni öğrencilerle tartışılarak ve dikkatli bir sorgulama yoluyla geliştirilir (Fallona & Richardson, 2006: 1055; Küçükahmet, 2009: 140; Watson, 2008: 178). Öğrenciler kuralları sınıf içi tartışma yoluyla belirlemedikleri ve kuralların niçin gerekli olduğunu anlamadıkları zaman, kuralları ezberleyebilir ve kurallara uymaya özen göstermeyebilirler. Nitekim Ö6 ve Ö18 kodlu öğretmenlerin mülakattaki ifadeleri ve bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde karşılaşılan sınıf içi istenmeyen davranışlar bu durumu doğrulamaktadır. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimini esasında planlı ve bilinçli bir seçimle kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıf kurallarını belirlerken öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket etmektedirler. Öğrencilerin öğretmen tarafından dikte edilen kurallara uymasının beklendiği öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışında ahlaki eylemlerinde bilinçli ve sorumlu bireylerin yetişmesi zor olacaktır. Kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini ifade eden öğretmenlerin bir kısmı kuralların nedenleri hakkında öğrencilerle konuşmadıkları, diğer bir kısmı ise kurallara uymayanlara verilecek cezaları belirledikleri anlaşılmıştır. Bu durum, kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini söyleyen bazı öğretmenlerin, hala öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin kuralları belirlemede öğretmen merkezli yaklaşıma göre hareket etmeleri, ilköğretim DKAB programında '*Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünün geleneksel sınıflardaki rolünden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli*

*durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir.*”(MEB, 2010: 25) şeklinde ifade edilen amaçla çalışmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlayabilmek ve birtakım ahlaki değerleri öğrenmelerini kolaylaştırmak için, zaman ayırıp çocukların sınıf kurallarını geliştirmelerine kılavuzluk edecek demokratik bir anlayış içinde olmaları gerekir. Öğretmenler, öğrenci merkezli bir anlayışla sınıf kurallarını belirlemediği zaman uyduğu kuralların gerçek mahiyetini kavrayamayan öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olabilirler.

### 3.10.2. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yolları

Değer öğretiminde benimsenen sınıf yönetimi kategorisinde yer alan ikinci tema, *istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yollarıdır*. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Biz çocuklara mümkün olduğu kadar vermeye çalışıyoruz da biz ilköğretimdeki öğretmenlerin en büyük sıkıntısı şu şimdi, öğretmenin öğrenciye en ufak bir yaptırım gücü yok. Şöyle dokunsan suç oluyor, sınıftan atma yasak, azıcık da olsa vurma yasak, her şeyi yazılı bildirmek zorundayım, benim okulumda ciddi problemler öğrenciler var, 8.sınıflarda bakıyorum hiçbir öğrenci takmıyor beni, birinin kulağını çektim, diğerinin sırtına okkalı bir biçimde yapıştırdım, öğrenciler sonradan gitti rapor aldı, oradan çocuklar beni mahkemeye verdiler, neyse rapor almışlar, raporda ciddi darbe izi yok ama kulaklarında kızartı var, sırtında kızartı var darbe yok, kendisi dilekçesini geri almış devamında vazgeçtim diye, yalnız rapor olduğu zaman kamu davası durumuna dönüştü, baro avukat tutmuş, mahkemem iptal olmadı, bana 3600 TL ceza verdiler. Bizim en büyük derdimiz bu yani, disiplin olayı, keşke MEB bize bir yaptırım gücü verse, geçen zümre toplantısında sen de dinledin bu dayak atma olayından dolayı kaç tane cezalı hocamız olduğunu gördün.” (Ö23)*

*“Araştırmacı: ‘Öğretmenin 8.sınıfındaki dersinde gözlem yapmak için gelmiştim ama öğretmen girmeme müsaade etmedi. Bunun nedenini ona sordum.’ Öğretmen: ‘Sınıfta birkaç tane sıkıntılı öğrenci var, ben bu sınıfta sınıf yönetimini beceremiyorum, altılarda sessiz orada rahat işliyorum beni orada görün isterim. Bu sınıfla ne kadar uğraşıtsam kitaplarını getirmiyorlar, defter tutmuyor çoğu.’ Araştırmacı: ‘Öğretmenin dersi bitinceye kadar öğretmenler odasında bekledim. Zil çalınca öğretmen yanıma geldi, dersinin nasıl geçtiğini sordum.’ Öğretmen şu*

şekilde cevap verdi: ‘Birkaç öğrenci hayvan sesi çıkardı, sınıfı kontrol edemiyorum ve sopayla onları adam etmeye çalışıyorum. Girdim sınıfa siz sekizinci sınıflar karaktersiz, şahsiyetsiz, kişiliksiz bir sınıfsınız dedim hatta patlattım durmadıkları zaman, idareye gönderdim birkaçını, çay içip geldiler ama iki dakika sonra tekrar aynı davranışı yaptılar. Bu öğrenciler, dayağı hak ediyorlar ve dayak cennetten çıkmış sözüne samimi olarak katılıyorum. Bunların anladıkları dil ve yöntem dayaktır hocam.’ ” (Ö12)

“Mesela bu sene dörde girdim geneli dinliyor ama bir öğrenci dinlemiyor. Oğlum yapma yok, yanındakini dürtüyor, hep huzuru kaçırdı. Döndüm o çocuğa sen beni dövmüyor mu zannediyorsun dedim. Kulağını çektim, kafasına vurdum. Ha onun anladığı dil dayakmış. Değerler eğitimi denilince herkese anladığı dilden hitap edebilmek önemli. Evde hep dayak yiyip sertliğe alıştıkları için uyarma fayda etmiyor. Müdür yardımcısı sert olduğu için ara sıra onun yanına gönderirim. Notunuzu düşürürüm pek etkili olmuyor. Velilerle görüşüp öğrencinin olumlu ya da olumsuz davranışlarını bildiriyorum.” (Ö18)

“İstenmeyen davranışı sergileyen bir öğrenci olduğunda biraz rencide ederim ki utanmasını ve çekinmesini sağlarım. Çocuğu sınıfın ortasına koy, döv yine düzelmiyor. Çocukta utanma filan yok. Konuş, tahtaya çıkar, rezil et hiçbir değişiklik olmuyor. Dışarı atıyorsun, müdür bey kulağından çekip içeri getiriyor, ne oldu hocam diye soruyor müdür. Ben de o çocuğun düzeni bozduğunu söylüyorum, müdür bey o çocuğa sınıfın ortasında iki tokat vuruyor, oturuyor. Ertesi ders yine aynı durum maalesef.” (Ö6)

“Bakışla olmazsa sözle uyarıyorum. Yine de devam ederse kapının veya çöpün orada bekletme şeklinde cezalandırıyorum. Yine de devam ettiğinde yelisine haber vermekle tehdit ediyorum Birebir görüşmede arkadaşların, ailen duysa hiç iyi olmaz gibi tehditler etkili oluyor.” (Ö14)

“İstenmeyen davranış karşısında önce sözle uyarıyorum. Dozajına göre bazen kaş-göz işareti yapıyorum.” (Ö15)

“İlk başta görmezden gelirim. Sonra sözlü olarak uyarırım, gördüğümü belli ederim bir daha olursa nasihat ederim. Tüm arkadaşlarının içerisinde bu yaptığı hatanın yanlış olduğunu yüzüne vururum. Hala düzelmiyorsa cezaıyla düzeltmeye çalışırım. Bu çocukların en çok korktukları şey, yapmış oldukları yanlış ahlaki davranışlara

verilecek ceza nottur. Artı eksi olarak ceza veriyorum. Sözlü notunu düşük veriyorum.” (Ö10)

“Sınıfta o çocuğu rencide etme, azarlama, göz temasıyla yanlış yolda olduğunu ima ediyorum. Ara sıra o çocuğu teneffüste çağırıp birebir konuştuğumuzda oluyor. Nedenini anlamaya çalışıyorum nadirde olsa.” (Ö13)

“Onlara biraz daha hem kulağını çekme hem de sözlü bir şekilde uyarma yöntemi hem sınıfta da herkesin içerisinde azarlama yöntemi, ne kadar büyük terbiyesizlik ve yanlışlık yapıyorsun şeklinde, hani biraz yüzünün suyu dökülmüş tipler vardır, böyle birebir konuşsan da almaz, bunlara sert davranırım. Rahatsız edecek boyutta ise teneffüste yanıma çağırıyorum ve uyarıyorum.” (Ö17)

“Maalesef not etkili, bunu hatırlatıyorum. Din dersinde ailene ‘bir’ notunu nasıl götüreceksin diye tehdit ediyorum.” (Ö3)

“Ona ceza veriyorum. Bu yanlış yaptığın hareketten dolayı sana söz hakkı yok. Sen bugün konuşmayacaksın diyorum. Daima dinleyeceksin. Sözü varsa kâğıda yazacaksın, bugün sana söz hakkı yok. Soracağın sorular varsa diğer hafta konuşacaksın. Çocuk bunu biliyor, hata yaptığımdan dolayı konuşamayacağım diyor.” (Ö8)

“Sınıfta kurallara uymazsa ceza olarak çalışma kâğıdını vermiyorum. Ailesini arıyorum, sınıfta istenmeyen davranış sergilediği için çalışma kâğıdı alamadığını ifade ediyorum.” (Ö22)

“Çocuk kalktı sınıfta gezdi vurmak değil de, kitap okuttururum. Bazı çocuklar sınırı aşıyor, şu bölümü derste baştan sona kadar yazıp vereceksin, benim verdiğim cezalar bunlar. Geçende ders anlatıyorum bütün sınıf dinliyor, iki çocuk var, ya iğne almış nereden bulduysa iğneleri özellikle kızlara dürtüyor, kızlar da şikâyet ediyor, sabır sabır, bir patladım, gittim bir çaktım ikisine de, yere serildiler.” (Ö24)

“İstenmeyen davranış olduğunda genelde ben anlatır, konuşurum, başka da bir şey yok. Bazı öğrencilerde etkili oluyor ama çoğunda olmuyor.” (Ö16)

“Hatırlatıyorum, sadece sözlü olarak uyarıyorum. Hatta bazı sınıflarda sürekli uyarmak zorunda kalıyorum. Her ders nasihat etmek zorunda kalıyorum.” (Ö19)

*“Genelde görmezden gelirim. Ders çıkışında yanıma çağırırım, sebebini öğrenirim.” (Ö21)*

*“Teneffüste yanıma gel, görüşelim diyorum. Teneffüste yanıma alıyorum ve nasihat ediyorum. Bak derste bu hareketin beni rahatsız ediyor diyorum. Bunu yaparsan dersi anlatamıyorum diyorum. Bir daha bunu görmek istemiyorum, diyorum. Görürsem hem üzülürüm hem de gerekirse ailenle de konuşurum diye tehdit ediyorum. Bunları da devreye sokuyorum, idareye veririm.” (Ö20)*

*“Sınıfta disiplini bozucu davranışla karşılaştığımda önce onun sebebini araştırırım. Bir öğrenci bağıırıyorsa sınıfta veya bir problem çıkardıysa onu sebebi vardır. Nedir bu sebep önce onu çözümlemek gerekir. Öğrenciyle konuşurum önce birebir karşılıklı.” (Ö4)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan 12 öğretmen ‘sözlü ikazda bulunmaya’, 10 öğretmen ‘öğrenciyle birebir görüşme yapmaya’, 9 öğretmen ‘fiziksel cezaya’, 7 öğretmen ‘idareye göndermeye’, 6 öğretmen ‘azarlamaya’, 5 öğretmen ‘sınıftan kovmaya, söz hakkı ve çalışma kâğıdı vermemeye’, 5 öğretmen ‘göz temasına’, 5 öğretmen ‘aileyle görüşmeye’ ve 3 öğretmen ‘görmezden gelmeye’ başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Ö10, Ö14, Ö15, Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 12 öğretmen (%50) istenmeyen davranışları sergileyen öğrencileri sözlü olarak uyardıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların öğrencileri sık sık sözlü olarak uyardıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri tepkilerin başında kınayıcı, emredici sözlü uyarmalar gelmektedir. Söz konusu öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışları karşısında davranışı tanımlayıp, davranışın öğretmende, sınıfta yarattığı etkiyi betimleme şeklinde yapılan ve yapıcı etkileri olduğu varsayılan ben dilini kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Ö4, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 10 öğretmen (%41.6), sınıfta problemlı davranışlar sergileyen öğrencilerle sınıf dışında birebir diyalog kurma yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. 10 öğretmenden 6’sının, sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle birebir özel görüşme yolunu denedikleri ve öğrencilerle olan görüşmelerinde problemlı görülen davranışın sebeplerine

inmekten ziyade öğrencilere nasihat ve telkinde bulundukları görülmektedir. 10 öğretmenden 4'ü ise birebir görüşme esnasında problemin nedenlerini araştırmakta ve bazen de probleme öğrencilerle birlikte çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışının kaynağını doğru tespit etmelerine ve ortaya çıkmasına neden olan temel etkenleri ortadan kaldırmalarına yardımcı olabilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğrenciyle birlikte çözümler bulunmaya çalışıldığı zaman hem öğretmen-öğrenci arasında yakınlaşma gerçekleşebilir hem de öğrenci, istenmeyen davranıştan uzaklaşma eğilimi gösterebilir (Watson, 2008: 178).

Ö6, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 9 öğretmen (%37.5), istenmeyen öğrenci davranışları karşısında dövme, kulak çekme, ayakta bekletme gibi fiziksel cezaya başvurdıklarını söylemişlerdir.<sup>42</sup> Ö12'nin ifadesinde açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, 'Dayak cennetten çıkmıştır' sözüyle öğrencilere yaptıkları kötü muameleyi çeşitli deyişlerle meşrulaştırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de söz konusu öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin enselerine vurdukları, kulaklarını çektikleri, onlara tek ayak üzerinde durma cezası verdikleri görülmüştür. Anlaşılan o ki; söz konusu öğretmenler dayağı bir disiplin aracı olarak görmektedirler. Osmanlı ahlakçılarından Kazım Nâmî, "Dayak cennetten çıkmadır" sözü ile Ziya Paşa'nın "Nush ile yola gelmeyi emmeli tekdir / Tekdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür" mısralarını eleştirerek, maalesef senelerdir eğitimde dayağın disiplin aracı olarak kullanıldığını, bunun da ahlâk eğitiminde telafisi mümkün olmayan zararları beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır (Nâmî, 1343: 7). Çocuğun ahlaki gelişimine yönelik yapılan araştırmalar, çocuklara karşı fiziksel ceza kullanmanın onların ahlaki gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Cücelioğlu, 2006). Öğretmenlerin fiziksel cezayı disiplin aracı olarak kullanmaları, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri diğer öğretimi ciddi manada olumsuz etkileyebilir. Fiziksel cezanın kullanımı sonucunda çocuğun gözünde öğretmenler kaçınılması gereken kişiler olarak algılanabilir ve bu model çerçevesinde çocuğun ahlaki gelişimi içsel kontrol

<sup>42</sup> Aydın'ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %7'sinin sınıf disiplini bozan öğrencilere dayak uyguladıklarını ifade etmelerine karşın öğrencilerin ifadelerine göre ise dayağın öğretmenlerin ifade ettiklerinden fazla olduğu sonucuna varılmaktadır (Aydın, 1996: 68). Uçar'ın yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilere fiziksel ceza verdiği ortaya çıkmıştır (Uçar, 2004: 90). Tüm bu veriler, fiziksel ceza vermenin, aradan geçen onca yıla ve program değişikliklerine rağmen, DKAB öğretmenlerinin uygulamalarına hala hâkim olmaya devam ettiğini göstermektedir.

yerine, cezaya dayalı dışsal kontrol doğrultusunda gelişebilir. Ayrıca fiziksel ceza, kısa bir süre için öğrencilerin sinmelerini ve korkmalarını sağlayacak bir disiplin aracı olarak görülmesine karşın, uzun vadede etkisizdir. Ayrıca dayak, öğrenci üzerinde yıkıcı ve kişiliği tahrip edici etkilere sahiptir. Çünkü dayak kişide kin ve nefret duygularının uyanmasına yol açmakta, kendine güveni olmayan, sönük bir kişiliğin oluşmasına yol açabilmektedir. Fiziksel cezaya maruz kalan çocuk ya her şeyi kabul eden ve her şeye boyun eğen bir kişilik yapısı geliştirmekte ya da uyumsuz, hırçın ve saldırgan olabilmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrenciyi dövdüğü zaman bilmelidir ki, öğretmenin sergilediği bu eylemi öğrenciler, insanlar arası ilişkilerde meşru bir davranış tarzı olarak algılayabilir ve onlar buradan istenmedik öğrenmeler gerçekleştirebilir. Bunu gören öğrencilerin, zayıf bir vicdana ve ahlaki kişiliğe sahip olma ihtimalleri yüksek olduğundan, bu öğrenciler karşılaştıkları sorunları da şiddet ve kabalıkla çözmeye kalkışabilirler. Öğrenciler fiziksel cezadan kurtulmak amacıyla yalan söyleme, iftira atma, ikiyüzlü olma, kopya çekme, hile yapma gibi ahlaki olmayan davranışlarda bulunabilirler. Ayrıca fiziksel ceza, öğretmen-öğrenci arasındaki olması gereken olumlu ilişkiyi yerle bir eder ve ahlaki gelişimin ilerlemesini durdurur. Çocuğa uygulanan fiziksel ceza, sevgi ve güven ortamını zayıflatır veya yok edebilir. Bundan dolayı çocukta menfi bir ahlak gelişimini önlemek için öğretmenlerin, öğrencilerine karşı fiziksel cezadan kaçınarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, ilköğretim DKAB öğretmenlerini kendilerini her an cezalandırabilecek, şerrinden korkulması gereken biri olarak değil, kendileriyle sürekli ilgilenen ve sıkıntıları olduğunda yardım etmeye hazır kişiler olarak algılamalıdır. Bunun sonucunda hem sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşacak hem öğretmenlerle öğrenciler arasında anlayışlı, özenli, saygılı, sabırlı, merhametli bir iletişim tarzı ortaya çıkacak hem de çocukların ahlaki gelişimi olumlu istikamette ilerleyecektir (Çileli, 1986: 111-112; Demirbaş, 1981: 144; Halstead & Taylor, 2000: 180; Rusnak, 1998: 67; Shumaker & Heckel, 2007: 143; Solomon, Watson, & Battistich, 2001: 572; Thomas, 2000: 26; Yörükoğlu, 1992: 210-214).

Ö10, Ö16, Ö19 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 8 öğretmen (%33.3), öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşünmelerini sağlama yerine, onların yaptıklarının iyi ve kötü olduğuna ilişkin öğrencilere nasihat ve telkinlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciye yapması veya yapmaması gereken davranışların

nedenlerinin, öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine uygun şekilde açıklanması, ahlaki gelişim alanında içsel kontrol geliştirmesine ve davranışlarının sonuçlarına ilişkin iç görüş kazanmasına altyapı sağlayabilir (Çileli, 1986: 111-112). Fakat öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada öğrenciyi işin içine hiç katmadan sürekli ve tek başına telkin yolunu seçmeleri, sorunların kalıcı çözümünde etkili olmayabilir. Çünkü nasihat ve telkinle bulunan çözümler anlık olabilmektedir. Bu sebeple, öğrenciler sorunu derinlemesine fark etme ve çözme noktasında etkin olmadıkları için onların sorumluluk almalarının ve öz denetim becerilerinin gelişmesinin önüne geçilmektedir.

Ö6, Ö12, Ö18, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 7 öğretmen (%29.1), istenmeyen davranışı sergileyen öğrencileri ‘idareye göndermekle tehdit ettiklerini’ ifade etmişlerdir. Ö14’ün “*Mustafa bir daha uyarmayacağım, bak şu anda idareciler bahçede*”, Ö7’nin “*Bu küçük deftere üç kere girerseniz ben sizinle muhatap olmayacağım. Direkt müdür bey sizinle muhatap olacak.*” şeklindeki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin derslerinde öğrencileri idareye göndermekle tehdit ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu şekilde davranışları, onların öğrencilerle güven, saygı, özen merkezli bir ilişki tarzını kuramadıklarının ve çaresizliklerinin göstergesidir. Bu yolla disiplini sağlamaya çalışan öğretmenler, öğrenci açısından güvenirliliklerini ve saygınlıklarını yitirebilirler.

Ö13, Ö10, Ö18 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 6 öğretmen (%25), sınıfı kontrol edebilmek amacıyla, notu bir korkutma ve tehdit aracı olarak kullandıklarını söylemişlerdir. Ö10’un “*Öğretmen: ‘Ali arkadaşınla çok konuştuğun için sözlü notunu kötü vereceğim.’ dedi.*” şeklinde tutulan gözlem notunda da görüleceği üzere söz konusu öğretmen, öğrenciyi notla tehdit etmektedir. Buradan bazı öğretmenlerin notu bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanmanın yanı sıra, bir disiplin sağlama aracı, hatta ceza aracı olarak kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Notların başlı başına öğrencilerin ilerlemesini tespit etmeye yarayan bir araç olarak kullanmaktan ziyade sınıfta baskı ve kontrol aracı olarak kullanılması, notların amacı dışında kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin notu sadece sınıfta öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmenin bir aracı olarak görmemeleri, öğrencilerde öğretmenlerinin verdikleri notların adil olmadıkları algısını oluşturabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri notla tehdit etmeleri, hem

öğrencilerin öfke ve çaresizlik gibi olumsuz duygular hissetmelerine yol açabilir hem de öğretmenlerin öğrencilerle yakın ve samimi ilişkiler kurabilmelerini zorlaştırabilir.

Ö6, Ö12, Ö13, Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 6 öğretmen (%25), istenmeyen davranışları sergileyen öğrencileri azarladıklarını ifade etmişlerdir. Ö14'ün “*8D'nin zekileri beni dinlesin, aptalları konuşmaya devam etsin. Sınıfta altı kişi yok buna rağmen ses devam ediyor.*”, Ö17'nin “*Oğlum ne öküz gibi bakıyon lan.*” şeklindeki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin derslerinde öğrencileri kaba sözlerle azarladıkları görülmüştür. Öğrenci azarlanarak onun yaptığı davranışın sadece istenmeyen bir davranış olduğu ima edilebilir, ancak bu durumda öğrenci yapması gereken doğru davranışın gerçekten ne olduğunu öğrenemeyebilir. Fakat hangi sebeple olursa olsun, öğrenciyi küçük düşüren, onların kendilerini kötü hissetmelerine neden olan kırıncı ve kaba üslup kullanmaları kabul edilemez bir durumdur. Bu durum öğrencilerde olumsuz benlik algısının oluşmasına yol açabilir (Uçar, 2004: 74). Ayrıca sosyal öğrenme teorisine göre çocuklar, söylediklerimizden çok, yaptıklarımızı öğrenme eğilimindedir. Öğretmenler öğrencilerine başkalarıyla iletişime geçerken kibar ve nazik olmalarını isterken, kendileri öğrencilere kaba davranırlarsa, kendileriyle çelişkiye düşmüş olurlar ve öğrencilerin istenmeyen öğrenmeler gerçekleştirmelerine neden olurlar (Yavuzer, 2003: 12).

Ö13, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 5 öğretmen (%20.8), sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle göz teması kurmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların sınıfta disiplini sağlamak amacıyla öğrencilerle olan göz iletişimlerini, onlara sert bir bakış atarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenin istenmeyen davranışı gösteren öğrenci ile göz teması kurması, öğrencinin yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranışın onaylanmadığını ima eder. Fakat öğrencileri korkutmayı ve sindirmeyi amaçlayan sert bakış, öğrencilerin geçici olarak davranışlarını değiştirmelerine yol açabilir ama kalıcı bir çözüm sağlamayabilir.

Ö6, Ö8, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen (%20.8), istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere karşı dersten çıkarma, çalışma kağıdını vermeme ve derste konuşmasını yasaklama gibi mahrum edici tepkilerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda öğrenciler, dış otoriteye bağımlı bireyler haline

gelebilirler ve onların özdenetim becerileri gelişemeyebilir. İstenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin dersten çıkarılması veya derse katılımlarının engellenmesi, onların değer öğretimi sürecinden yararlanamamalarına neden olabilir. Ayrıca bu durum sınıf atmosferini olumsuz etkileyebilir ve zaman kaybına yol açabilir. Hatta bazı öğrenciler dersten kurtulmak veya derse etkin bir şekilde katılmamak için istenmeyen davranışlar sergilemeye başlayabilirler.

Ö18, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen (%20.8), sınıfta problemlı davranışlar sergileyen öğrencilerin aileleriyle görüşme yolunu tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışlarının arka planında okul dışı birçok faktör yer almaktadır. Bu gerçek göz ardı edilerek, istenmeyen davranışın bastırılmaya çalışılması doğru bir yaklaşım değildir; çünkü bunun uzun vadede zararları olabilir. Öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışları karşısında aileyle iletişime geçmesi önemlidir. Fakat söz konusu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere, onlar, ailelerle öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerini ve çözüm yollarını görüşmek yerine bu davranışlar konusunda aileleri sadece haberdar etmekle ve onlara bir takım nasihatlerde bulunmakla yetinmektedirler. Bu durum öğrencilerin dış otoriteye bağımlı olmalarına ve öz denetim becerilerinin gelişmemesine neden olabilir.

Ö10, Ö21 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 3 öğretmen (%12.5), istenmeyen öğrenci davranışlarını görmezden geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bazen sınıf düzenini çok etkilemeyen davranışları, öğrencilerin yinelememesi koşuluyla hoş görebilir. Fakat hoş görme gayesiyle istenmeyen davranışların sıklıkla görmezden gelinmesi, bu davranışların sınıfta tekrarlanmasına neden olabilir. Nitekim öğrencilerin problemlı davranışlarının sıklıkla görmezden gelinmesi, öğrencilerin olumsuz davranışlarının sürmesine ve dolayısıyla bu durumun öğretim sürecinde zaman kaybına yol açtığı ve derse katılmak isteyen öğrencileri engellediği de öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde görülmüştür. Söz konusu öğretmenlerin gerçekleştirdikleri görmezden gelme davranışının aslında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını hoşgörüyle karşılamalarından çok, bıkkınlık veya çaresizlik sonucu onlarla uğraşmak istememelerinden veya pedagojik formasyon yetersizliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğrencilere nasihat etme, tehdit etme, azarlama, küçük düşürme,

ailelerine şikâyet etme, fiziksel ceza yöntemleri ile cezalandırma, sözlü uyarma, sert bir bakış atma gibi uygulamalara başvurdukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinden ne kadar fazla korkarlarsa disiplinin o ölçüde kolaylaşacağını düşünmeleri, bu türlü uygulamalarının arka planında yer almış olabilir. Bazı öğretmenlerin ise, istenmeyen öğrenci davranışlarına sınıf dışı çözümler aramada öğrenciyle birebir görüşme yaptıkları (daha çok bireysel olarak konuşma ve nasihat etme) ve öğrenci velileriyle iletişim kurdukları (çocuklarının durumuyla ilgili haberdar etme, telkinlerde bulunma) anlaşılmıştır. Bu veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışını terk edemediklerinin bir işareti olarak görülebilir. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkabilmek için benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışına uygun stratejiler benimsemişler ve uygulamalara başvurmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi birtakım ahlaki değerleri öğretmek için fırsat olarak görmek yerine öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi yanlış olarak görerek bir takım tepkisel yaklaşımlarla söz konusu davranışların bastırılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Kurallara uymayan öğrencilere fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı baskıcı, otoriter, şiddet yanlısı öğeler içermektedir. Öğrencilere azarlama, fiziksel cezalara başvurma vb. türünden baskı ve otoriteye dayalı uygulamalar kısa bir süre için sükûneti sağlayabilir, sorunların geçici bir süre ortadan kalktığı izlenimi verebilir. Öğrenciler sınıfta arkadaşlarının yanında küçük düşmemek, dolayısıyla öğretmenin otoritesini kendileri üzerinde kullanmasını engellemek için onun istek ve beklentilerine geçici olarak uygun davranabilirler. Ancak daha sonra ortadan kalktığı düşünülen sorunlar, fırsatını bulunca, farklı şekillerde de olsa yeniden kendilerini gösterebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimini, öğrencilerin her davranışını denetleyerek kontrol altında tutma şeklinde algılamaları ve disiplini sağlamaya yönelik uygulamalarını öğretmen merkezli bir anlayış doğrultusunda şekillendirmeleri, öğrencilerin içten kontrollü ahlak anlayışı kazanmalarına hizmet etmeyebilir, ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir, değer öğretiminin hedeflerine ulaşmayı engelleyebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmek için otoriter bir anlayışı benimsemeleri özerk, ahlaki özgürlüğünü kazanmış öğrencilerin yetişmesine değil de emirlere eleştirmeden uyan ve kuralları körü körüne uygulayan kalıplanmış bireylerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğretmenlerin çoğunun sınıf içerisindeki istenmeyen öğrenci davranışlarıyla öğretmen

merkezli bir yaklaşımla başa çıkmaya çalışmaları, onların öğrenci merkezli sınıf yönetiminde olduğu gibi öğretmen-öğrenci arasındaki özen, güven ve saygı merkezli ilişkileri tesis edememelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısındaki tutumları, İlköğretim DKAB öğretim programında yer alan din öğretiminin “insana saygı, hürriyete saygı” ilkesiyle de çelişmektedir (MEB, 2010).

“Öğretmenlere Göre Değer Öğretimini Gerçekleştiren Öğretmenlerde Olması Gereken Nitelikler” adlı kategoride araştırmamızda yer alan öğretmenlerinin tamamı, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende olması gereken özellikler arasında öğretmenin örnek bir kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade etmelerine<sup>43</sup> karşın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tam aksi istikamette davrandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilere öğretim sürecinde merhamet, sevgi, saygı, kibarlık ve nezaket öğütleyen fakat öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında onlara fiziksel şiddet uygulayan, kaba şekilde davranan, küfreden ve azarlayan öğretmen, böyle davranmakla öğrencilerin ahlaki değerleri öğrenmesine engel olabilir ve istenmedik öğrenmelerin oluşmasına yol açabilir. Öğretmenlerdeki söz-eylem tutarsızlığı, bazı öğretmenlerin örnek kişiliğin önemi üzerinde bir takım ezbere bilgi sahibi oldukları ve ciddi manada üzerinde düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### 3.10.3. Öğretmen-öğrenci ilişkisi

Değer öğretiminde benimsenen sınıf yönetimi kategorisinde yer alan üçüncü tema, *öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki tarzıdır*. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Disiplin için biraz daha sertlik gerekiyor. Derste sert olmanın daha etkili olduğunu görmekteyim. Çünkü bir yaptırım gücü olmak zorunda öğretmenin. Öğrencilerle belli bir mesafeyi kaldırınca söylediklerinizin etkisi kaybolmaya başlıyor.” (Ö12)*

*“Ben öğrencilerimle otoriter bir ilişkim var olduğunu biliyorum.” (Ö13)*

*“Öğrencilerle ilişkilerim otoriterdir ama gene de onlarla konuşuyorum. Çok despot öğretmen değilim herhalde.” (Ö16)*

---

<sup>43</sup> Bkz. Tablo 4

“Çocukların yapısı nefisle alakalı olduğu için yani hep bir üst perdeden konuşmak ve davranmak zorundayım. Yoksa verici konumdan çıkarım. Dolayısıyla o mesafeyi korumak lazım.” (Ö17)

“Nedir öğretmen kendi yerini, çocuklar kendi yerini bilecek. Burada benden tolerans beklemeyin.” (Ö24)

“Ben mesafeliyim öğrencilerle. O mesafeyi korumak zorundayım. O karşınızdaki çocuk çok güvenilmez çünkü öğrenci bir not için öğretmenini satar. Çok fazla yüz vermemek gerekir.” (Ö9)

“Öğrencilere sorsanız en fazla çekindikleri öğretmen benimdir. Ben tatlı sertim. Vurma veya söz hakkı vermeme gibi cezalar veriyorum.” (Ö8)

“Öğrencilerimle ilişkilerim sert diyebilirim. Saygısızlıkta yapamazlar yani. Yaparsa sert tepki gösteriyorum.” (Ö20)

“Öğrenci ile iletişimi iyi kurmak çok önemlidir. Tabi model olmak, ilişkilerinde bunu ortaya koymak son derece önemlidir. Çünkü öğrenci onunla olan iletişiminize ve ne yaptığınıza bakıyor. Burada öğrenciye hitabım, nasıl davrandığım önemli. Zaten değer veriyorsam öğrenci bunu hissediyor ve bana karşı dürüst oluyor. Çünkü öğrenci, onu anlayacak, ona değer veren kişiye kendini açıyor. Bu sebeple ben daha çok öğrenciye ona değer verdiğimi gösteriyorum. Bazen öğrenciler hoca-öğrenci ilişkisinin ayarını kaçırıyor. Samimi olduğun zaman seni ahbap gibi görüyor, ona değer verdiğin zaman.” (Ö3)

“Öğrencilerle ilişkilerim çok yakındır. Çok laubali değildir. Dengelidir. Ben çocuğun omzuna elimi atarım öyle dolaşırız. Ama aynı şeyi bir çocuk yapamaz yani.” (Ö5)

“Öğrencilerle ilişkilerim otoriter değil çok sıcak ama keşke otoriter olabilseydim. İlk zamanlar çok çekinir, daha sonra çok severler beni. Değerlerin çocuk tarafından öğrenilmesinde onun sizi sevmesi çok önemli. Eğer seni severse direk örnek alıyor çünkü. Bazen bu samimiyetten dolayı çok sinirlendiriyorlar, tekme tokat dövmek istiyorum.” (Ö19)

“Öğrencilerle ilişkilerim genelde samimidir. Onlarla vakit geçirmek dertlerini dinlemek hoşuma gider. Şakalaşırım ama gerektiğinde de ciddileşirim. Yanlışlıkları devam etmelerine müsaade etmemeye çalışırım.” (Ö21)

*“Öğrenciler beni severler. Gördükleri yerde günaydın derler, konuşurlar, hiçbir öğrencimle problem yaşamadım, kız çocuklar daha çok düşkün, sürekli yanımızda, herhangi bir şey olduğu zaman paylaşırlar, hediye alır gelirler, not veya mektup yazarlar. Çocuklarla tam günümüz burada geçtiği için bir anne baba gibi olabiliyorum onlar için, her şeylerini paylaşıyorlar bizlerle.” (Ö22)*

*“Öğrencilerimle ilişkilerim çok samimi, çok içli dışlıyız. Öğrencilere çok mesafe koyamıyorum, sevgimizden dolayı bir de. Bunun değerleri öğretmede çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bazen çok sevdiklerinden suiistimal eden oluyor. Sınıfta azıcık disiplinsizlik oluyor bundan dolayı.” (Ö15)*

*“Öğrencilerle ilişkilerim de otoriter değilim, sıcak ve samimiyet olması gerekir. Bu dersin hocası olduğumdan bu olması gerekir. Çocuk bizi severse dini sevmiş olacak, eğer ters bir şey yapmış olursa dine karşı soğukluk olacak.” (Ö14)*

Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 13 öğretmen (%54.1), öğretmen ile öğrenciler arasında mesafeli ve otokratik bir ilişki olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların otokratik bir tutuma sahip olduklarının görülmesi, bu yargıyı doğrular nitelikte görünmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkabilmek için baskı kurma, korkutma, ceza verme, tehdit etme gibi yollara başvuran ve sınıf içi kuralları oluştururken öğrencilerin görüş ve düşüncelerine saygı duymayan öğretmenlerin öğrencilerle mesafeli ve otokratik bir ilişki tarzına sahip olması normaldir. Çünkü öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğrencilerini sadece kendini düşünen/ben merkezli bireyler olarak gördüğünden dolayı öğretmenin öğrencilere güvenmesi, yakın ve samimi ilişkiler kurması çok zordur (Watson, 2008: 179).

Ö3, Ö5, Ö14, Ö15, Ö21, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 11 öğretmen (%45.8), öğrencilerle yakın ve samimi ilişkilere sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışında öğretmen- öğrenci ilişkilerinin demokratik bir anlayış içerisinde gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencileriyle saygı, özen ve güven değerlerine uygun ilişkiler kurma çabası içerisinde olmalıdır. Zira öğrenciler, kendilerine insan olarak ilgi gösteren ve onları anlayan öğretmenleri tercih ederler. Öğrencileriyle ilişkilerinde özen, sevgi, güven, saygı, vb. değerlere göre hareket eden öğretmenler, örnek veya rol model olarak öğrencilere pozitif etkide bulunurlar. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri karşılıklı sevgi ve saygı temeline

göre işleyen bir süreç olursa, bu süreç çocuğun ahlaki gelişimine olumlu yansıyabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci ilişkilerine söz konusu ahlaki değerler hâkim olursa öğrenci, öğretmenin beklentilerine ve standartlarına uymada daha istekli olabilir (Fallona & Richardson, 2006: 1052; Nucci, 1989; 51-92; Rusnak, 1998: 58-62; Watson, 2008: 179).

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin “Sınıf Kurallarını Belirleme” ve “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yolları” adlı temalardaki veriler, 11 öğretmenin “Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki tarzı” adlı temadaki verileriyle karşılaştırıldığında ortada tutarsızlık olduğu görülmektedir. Tutarsızlık, söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerle yakın ve samimi bir ilişki içerisinde olduklarını belirtmelerine rağmen, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için öğrencilerin dışarıdan kontrol edilmeleri esasına dayanan tepkisel yollara başvurmalarından ve sınıf kurallarını tek taraflı olarak kendilerinin tayin etmelerinden kaynaklanmaktadır. Karşılıklı sevgi ve saygının esas alındığı öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kuralların tarafların katılımıyla belirlenmesi, öğretmenlerin öğrencileriyle yakın ve samimi ilişkiler kurabilmeleri için elzemdir. Öğretmenler, öğrencilere danışmak suretiyle onlara ‘saygı’ duyduğunu gösterirler. Bir kılavuz olarak öğretmen, öğrencileri tasdik eder ve doğru/iyi fikirlere sahip olmasından dolayı onların gurur duymalarını sağlayarak özdenetim ve sorumluluk becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Fallona & Richardson, 2006: 1052). Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışları karşısında söz konusu öğretmenlerin korkutma, cezalandırma, tehdit etme gibi otokratik tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmen hoşgörülü, sabırlı ve saygılı bir şekilde hareket etmelidir ve öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışarak birlikte çözüm yolları bulmaya çalışmalıdır (Erden, 1998: 40). Öğrencilerin sınıf içi kontrolle ilgili öğretmenin çabalarına nasıl karşılık verdiği, büyük oranda öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesine bağlı olacaktır. Eğer öğrenciler öğretmenini kendi ihtiyaçlarına cevap veren olarak görürlerse, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara çözüm bulma çabalarına işbirliği ruhu içerisinde karşılık vereceklerdir. Böylece öğretmen, öğrencilerde özerk ahlaka yol açacak yaklaşım olarak düşünülen öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışını hayata geçirmiş olacaktır (Watson, 2008: 178).

Özetle, araştırmaya katılan 13 öğretmenin öğrencilerle ilişkileri öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışının temel ilkelerine göre gerçekleşmektedir. Geriye kalan 11 öğretmen

öğrencilerle yakın ve samimi ilişkilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu 11 öğretmenin sınıf kurallarını belirleme ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma anlayışlarına bakıldığında zaman öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışı hakkında sistemli, bütüncül ve bilimsel bilgilere yeterli ölçüde sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. İlköğretim DKAB programında “*Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen gösteriniz.*” (MEB, 2010: 27) denilmesine karşın araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerle olan iletişimlerinde otokratik yolu benimsedikleri, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle iletişime geçerken onlarla yakın ve samimi ilişkilere sahip değilse, onların duygu ve düşüncelerine saygı duymuyorlarsa, onlara hoşgörüyle yaklaşmıyorlarsa öğrencilerin sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri kazanmalarına ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaları mümkün olmayabilir.

*Sonuç olarak*, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%87.5), sınıfta uyulması gereken davranış kurallarını belirlemektedir. Ancak, çoğunluğu (%54.1) bu işi tek taraflı yapmaktadır. Buna göre öğretmenler sınıfta bütün yetkileri elinde toplayarak, bütün denetim kurallarının belirleyicisi olma konumuna gelmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı (%33.3) sınıf kurallarını belirlemede öğrenci katılımını sağlamaktadır. Fakat öğrenci katılımı sağlayan öğretmenlerin bir kısmı kuralların nedenleri üzerine öğrencilerle konuşmamaktadır; diğer bir kısmı da kuralları belirlerken öğrencilerin istenmeyen davranışlarına verilecek cezaları belirlemektedirler. Dolayısıyla bu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket etmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf kurallarını belirleme anlayışı, istenmeyen öğrenci davranışlarını algılama biçimlerini ve öğrencilerle ilişkilerinin niteliğini etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkabilmek için başvurdukları yolların genel karakteristik çizgileri çoğunlukla, istenmeyen öğrenci davranışlarını bastırmaya yönelik tehdit, azarlama, dayak gibi tepkisel öğretmen davranışlarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta kontrolü sağlamak için öğrencilere ödül ve cezaya dayalı disiplin uygulamalarına başvurmaları, öğrencilerin ahlaki gelişiminin önünde ciddi bir engel olabilir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54.2), öğrencilerle aralarına mesafe koyduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin otokratik bir şekilde olması gerektiği düşüncesi içerisinde olmaları öğrencinin kendisini

ifade etmesini engellediği gibi, öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sağlamaktan çok, öğrenci davranışları üzerinde kontrol eyleminin ön plana çıkmasına neden olduğu ileri sürülebilir. Fakat bazı öğretmenler (%45.8) öğrencilerle ilişkilerinin samimi olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinin görüntüde öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışından bazı unsurlar taşısa da diğer temalardaki bulgulara bakıldığı zaman, öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışına yeterince hakim olmadıkları rahatlıkla söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerle özen, sevgi, güven ve saygı merkezli ilişkiler geliştirmekten ziyade sadece onların davranışlarını kontrol etmeyi başlıca amaç edindikleri söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler sırasında sınıflarda öğrencilerin oturma düzenlerinin klasik, birbirlerinin ensesine bakacak şekilde olduğu, bunun dışında bir uygulamanın gerçekleşmediği görülmüştür. Sınıftaki öğrenci sayısının çok fazla ve yerleşim düzeninin klasik biçimde olmasının öğretmen- öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca haftalık ders yükü DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını etkileyebilir. Örneğin ilköğretim okullarında haftada 28 saat ve üzerinde dersi olan ilköğretim DKAB öğretmenleri, 10 farklı sınıfa girmek durumunda kalmaktadırlar. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin 10 farklı sınıftaki öğrencilerle yakın bir ilişki kurabilmeleri oldukça zordur. Tüm bunlar, öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışını uygulamaya koyamamalarının nedenleri arasında sayılabilir. Tüm bu olumsuz faktörler öğretmen-öğrenci ilişkilerinin samimi, sıcak, destekleyici ve karşılıklı güvene, saygıya dayalı bir zeminde seyretmesini engelleyebilir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin, dezavantajlı durumları asgariye indirmek ve avantajlı durumları artırmak için ellerinden geleni yapmaları ve sağlıklı bir ahlaki gelişimin çocuklarda tesis edilebilmesi için öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının ilkelerine göre hareket etmeleri gerektiği savunulabilir.

İlköğretim DKAB programında öğrenci merkezli anlayışa göre öğretmenlerin değer öğretimi uygulamalarını yürütmeleri istenilmesine karşın öğretmenler hala öğretmen merkezli anlayışa göre öğrencilerin korkmalarına, iç disiplinlerini kazanamamalarına, kendilerini ifade edememelerine neden olabilecek otoriter tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre hazırlanan İlköğretim DKAB dersi öğretim programı ile bağdaşmamaktadır. Hâlen uygulanmakta olan İlköğretim DKAB öğretim programında din öğretiminin “insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı, kültürel mirasa saygı” temelinde yapılması gerektiği

vurgulanmaktadır (MEB, 2010: 3-5). Öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışını benimseyip öğrencilere karşı sert ve cezalandırıcı bir tutum takınan, onların duygu ve düşüncelerine itibar etmeyen öğretmenler, bu tutum ve davranışları ile “insana, düşünceye ve hürriyete saygı” ilkelerine uygun davranmadıkları söylenebilir. Bu durum, yapılan değer öğretiminin amacına ulaşmasını engellemekle kalmayıp, birçok yeni problemin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Öğretmenlerin öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket etmeleri, ilköğretim DKAB öğretim programında, değer öğretiminin amaçları arasında ifade edilen, “Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavrama”, “Ahlaki değerleri içselleştirebilme” ve “Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilme” (MEB, 2010: 12) amaçlarına ulaşılmasını engelleyebilir.

Eğitim felsefesi, öğretim sürecinin bütün unsurlarını belirleyici bir unsurdur. Öğretmenler kendi eğitim felsefelerine uygun olan sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ederler (Fallona & Richardson, 2006: 1058). Araştırmamızda değer öğretiminin öğretmen merkezli; anlatım yöntemi ve ders kitabı ağırlıklı olması<sup>44</sup>, araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimi için ders öncesi yeterli hazırlık çalışmaları ortaya koymadıkları, yaptıkları planlamanın etkinlik planlaması değil, çoğunlukla anlatım listesi<sup>45</sup> olduğu düşüncesi ve öğretim sürecinin yardımcı araç-gereçlerle yeterince zenginleştirilememesi<sup>46</sup> onların sınıf yönetimi anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca değer öğretiminin amaçları kategorisinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%83.3) toplumsal amaca vurgu yapması,<sup>47</sup> bireyi, değer öğretimi açısından ön plana çıkarmama eğiliminde oldukları ve bunun bir yansıması olarak, öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri yorumu yapılabilir. Maalesef yapılan diğer araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışını henüz tam olarak terk edemediklerine dair ciddi ipuçları sayılabilecek bulgular elde edilmiştir (Aydın, 1996; Bayrakdar, 2010; Kars, 2007; Uçar, 2004). Araştırmamızda ortaya çıkan bulgular, söz konusu araştırmalardan elde edilen verileri teyit eder niteliktedir.

---

<sup>44</sup> Bkz. s. 104-135

<sup>45</sup> Bkz. s. 84-101

<sup>46</sup> Bkz. s. 150-182

<sup>47</sup> Bkz. s. 49-59

### 3.11. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yaptıkları İşbirlikleri

Değer öğretimi, öğrenci ile ilişki içinde olan tüm paydaşların işbirliği ile gerçekleştirilmesi gereken, çok boyutlu ve bütüncül bir süreçtir. Yani ne herhangi bir dersin öğretmeni ne de okul, değer öğretiminde tek başına belirleyici unsurdur. Öğretmenler, aile, idareci, hizmetli, memur, kantinci hatta servis görevlilerine kadar herkese görevler düşmektedir; çünkü öğrencinin muhatap olduğu herkes, onun değerlerinin şekillenmesine ve ahlaki gelişimine etkide bulunmaktadır (Aydın, 2011: 117-118; Milson, 2000: 149). Karakter eğitimi yaklaşımını savunanlar da, öğretmenlerin, karakter eğitimi gerçekleştirirken öğrencinin muhatap olduğu tüm paydaşlarla işbirliği içerisinde olması gerektiğinin üzerinde ısrarla durmaktadırlar. Ryan ve Bohlin, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir (Ryan & Bohlin, 1999: 12): “Bireyin karakter gelişimi, sosyal bir faaliyettir. Birey insani ilişkiler ağından oluşan sosyal çevre içerisinde vardır ve yetişmektedir. Bizim bu insani ilişkiler ağında temasa girdiğimiz insanlar, karakterli bireyler olmamıza katkı sağlamaktadırlar.” Bundan dolayı öğretmen, sadece sınıf içerisinde yaptığı öğretimle yetinmemelidir. Aynı zamanda öğretmen ailenin, okul toplumunun tüm üyelerinin ve çeşitli kurumların öğrencilerin belirli erdemleri bilmeleri, içselleştirmeleri ve o erdemlere uygun hareket etmelerini sağlamak için gerekli çabayı topyekûn yerine getirmelerine öncülük etmelidir (Benninga, 1988; Lickona, 1991; Wynne, 1988). Bu çerçevede İlköğretim DKAB öğretmenleri de, öğrencilerin ahlaki değerleri daha iyi öğrenmelerini ve ahlaki gelişimlerini desteklemek için öğrencilerin aileleri, okuldaki meslektaşları, okul toplumunun diğer üyeleri ve sivil toplum örgütleri ile ilişkiler kurmalıdırlar, bu ilişkileri geliştirmelidirler. Araştırmamızda öğretmenlerin değer öğretiminde yaptıkları işbirlikleri belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimini yaparken kimlerle ve nasıl bir işbirliği yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları işbirliklere ilişkin ayrıntılı bilgi için Tablo 10’a bakılabilir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yaptıkları İşbirlikleri**

|    | Meslektaşlar | Aile | Okulun Diğer Personeli |
|----|--------------|------|------------------------|
| Ö1 | -            | -    | -                      |
| Ö2 | -            | -    | -                      |
| Ö3 | -            | -    | -                      |

|     |      |      |     |
|-----|------|------|-----|
| Ö4  | -    | -    | -   |
| Ö5  | -    | -    | -   |
| Ö6  | -    | -    | -   |
| Ö7  | -    | -    | -   |
| Ö8  | -    | -    | -   |
| Ö9  | -    | -    | -   |
| Ö10 | -    | -    | -   |
| Ö11 | X    | -    | -   |
| Ö12 | X    | -    | -   |
| Ö13 | X    | -    | -   |
| Ö14 | X    | -    | -   |
| Ö15 | X    | X    | -   |
| Ö16 | X    | X    | -   |
| Ö17 | X    | X    | X   |
| Ö18 | X    | X    | -   |
| Ö19 | X    | X    | -   |
| Ö20 | -    | -    | -   |
| Ö21 | -    | -    | -   |
| Ö22 | -    | -    | -   |
| Ö23 | -    | -    | -   |
| Ö24 | -    | -    | -   |
| %   | 37.5 | 20.8 | 4.1 |

### 3.11.1. Meslektaşlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaptıkları işbirlikleri kategorisinde yer alan birinci tema, *meslektaşlarla işbirliğidir*. 9 öğretmen (%37.5), meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Rehber öğretmenimizle sürekli beraberiz. Mesela ahlaki davranışında bozukluk olan çocukları rehberlik hocamıza gönderiyoruz. O da dostça, arkadaşça bir yaklaşımla çocuğa yaklaşıyor, takip ediyor, bir dosya tutuyor, gelişimlerini takip ediyor. Yani eğer bir öğretmensiniz çok geniş bir açıyla olaya bakmak durumundasınız, diğer tarafta eğer birinci kademe ise sınıf öğretmeni, onu okutan öğretmenle konuları paylaşıyoruz, çünkü onlara biraz daha anaç bağlanma oluyor.*

Değerleri öğretebilmek için diğer öğretmenlerle olan toplantımızı, işbirliğimizi bu sene yoğunluktan dolayı savsakladık. ” (Ö17)

“Mesela bir öğrencimizde yalan söyleme hastalığı var. Öğretmenler odasına gittim, tüm arkadaşlarla paylaştım. Herkes aynı tutarlılık yaklaşımında bulunsun, kurtaralım dedim. Bununla ilgili devamlı öğretmenlerle paylaştım içerisinde oluyoruz.”(Ö15)

“Ahlaki problemi olan çocuk için diğer öğretmen arkadaşlarla konuşuyorum. Birlikte çözüm yolu bulmaya çalışıyoruz.” (Ö16)

“Mesela sınıfın içerisinde istemediğimiz bir olay yaşıyor. Siz çok iyi anlatıyorsunuz arkanızdan bu olay yaşıyor. Böyle durumlarda rehber veya sınıf öğretmeniyle birebir görüşerek yapılacaklar üzerinde duruyoruz.” (Ö19)

“Diğer öğretmen arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunuyorum. Benim dersimde şu çocukla ilgili ahlaki davranış problemi var, sizle bu konuda ne yapabiliriz, diyorum. Okulun genelinde sistematik bir işbirliği yok. Mesela 8.sınıflarda şu değeri öğretilim şeklinde diğer öğretmenlerle, okul yönetimiyle ilgili açıkçası bir girişimimiz olmuyor.” (Ö13)

“Dine karşı yakın olan ve müspet öğretmenlerle bir araya geliyoruz. Mesela bu hafta şu değeri veriyorum, bununla ilgili sizde katkı sağlayabilirsiniz, bu konuyla ilgili sorular sorabilirsiniz, bir örnek olay anlatabilirsiniz. Bunlar yazılı değil ikili ilişkiler veya bir araya geldiğimizde sözlü konuşuyoruz. Sistemli de denemez. Bu hafta bu değeri veriyorum, siz de verin şeklinde planlama yok. Her hafta olmuyor. Belli dönemlerde yeri geldikçe tesadüfen oluyor. Rehber öğretmen benim inandığım değerlere ters olduğu için veya onun giyim kuşamını çok tasvip etmediğim için onun desteğini almaya yanaşmadım. Belki benim inandığım değerleri benimsediğini ve davranışlarına yansıttığını düşündüğüm rehber öğretmen olsa çok rahat gidip onunla bu konuda fikir alışverişinde bulunulur, ondan istifade edilir ve işbirliği yapabilirdim ama olmadı.”(Ö11)

“Bizim okulumuzda özel olarak tahsis edilmiş değerler eğitimi birimimiz var. Aslında türkçe öğretmeni ama kendisine alanıyla ilgili fazla ders verilmiyor ama asıl işi değerler eğitimi. Okulumuzda buna tahsis edilmiş odamız var. Her ay biz orada öğretmenlerle birlikte toplanıyoruz mutlaka. Önce bu ay ne yaptık değerler eğitimiyle ilgili. Mesela çocuklara sabır ve cesaretle ilgili bir kompozisyon yazdırma işi yapıldı mı. Bu hedefleri tüm derslerde yapmaya çalışıyoruz. Belirli değerler

*seçiliyor bu toplantıda ve tüm derslerde işleniyor. Bu faaliyeti Türkçe, Sosyal Bilgiler ve DKAB öğretmeni ile birlikte yapıyoruz. ” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 9 öğretmenin, öğrencinin çeşitli sorunlarını tanıma ve bu sorunları çözme konusunda meslektaşlarıyla işbirliğine gittikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sorunlarının daha etkili bir şekilde çözümünün sağlanması için, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişime geçmeleri ve onlardan destek almaları önemlidir. Zira öğrencilerin sorunlarına çözüm bulabilmek için öğretmenlerin, öğrenci ile ilgili olan herkesle ortak bir anlayış ve işbirliği içinde çalışmaları gerekir (Korkmaz, 2012: 313; Yeşilyaprak, 2005: 16). Fakat Ö13’ün ve Ö17’in ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin belirli değerleri bilmeleri, içselleştirmeleri ve o erdemlere uygun hareket etmelerini sağlama konusunda meslektaşlarıyla sistemli ve planlı bir işbirliği yaptıklarını söylemek pek mümkün değildir. Hâlbuki öğretmenlerin, değer öğretiminde meslektaşlarıyla işbirliği içinde olmaları ve ortak bir anlayışla hareket etmeleri değer öğretiminin niteliği açısından önemlidir. Zira İlköğretim DKAB dersinde yapılan değer eğitimi, diğer öğretmenlerin derslerinde pekiştirilip veya tamamlanıp geliştirilirse, öğrencilerin değer öğretiminde istenilen davranışları kazanması kolaylaşabilir. Ö11, kendi anlayışına uygun değerler sistemine sahip öğretmenlerle işbirliğine gittiğini ifade etmesine karşın söz konusu işbirliğinin sistematik ve planlı olmadığı görülmektedir. Bir diğer öğretmen Ö12 ise, meslektaşlarıyla bir araya gelerek değer öğretiminin bütüncül bir şekilde nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili planlar yaptıklarını ve bu planı hayata geçirdiklerini ifade etmiştir. Ö12’nin görev yaptığı okuldaki değer eğitimi biriminden sorumlu Türkçe öğretmeniyle yaptığımız görüşmede, Ö12’nin bahsettiği işbirliğinin okulda etkin bir şekilde gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir. Söz konusu Türkçe öğretmeni şunları söylemiştir:

*“Bu özel okulda yapılan değerler eğitimiyle ilgili yapılan faaliyetler göstermelik yapılmaktadır, biz bunu da yapıyoruz demek için yapıyoruz. Pratikte buna ne idare ne de öğretmenler önem vermiyorlar. Hatta her ay 20 kişi olan değerler eğitimi komisyonu genelde 4 kişi ile toplanıyor. DKAB öğretmeni dahi gelmiyor. Yani bu işbirliği çok sistematik ve istikrarlı yürümemektedir bu okulda”*

Özetle, meslektaşlarıyla işbirliğine gittiğini ifade eden 9 öğretmenden 7’sinin doğrudan değer öğretimiyle ilgili olarak meslektaşlarıyla işbirliği yapmak yerine bazı sorunlu

öğrenciler hakkında diğer öğretmenlerle görüşmeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Diğer iki öğretmenin ise doğrudan değer öğretimiyle ilgili olarak meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğinin sistemli, planlı ve etkin bir şekilde gerçekleştirilemediği söylenebilir. Bu temada dikkat çeken bir diğer husus, araştırmamızdaki öğretmenlerin genelde Türkçe ve Rehber öğretmenleriyle görüşmeye çalışmalarındadır. Bu durumun temel nedeni, genelde okullardaki değer öğretimi biriminden Türkçe ve rehber öğretmenlerinin sorumlu olmalarıdır. Hâlbuki ilköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin, genelde tüm öğretmenlerle ama öncelikli olarak diğer DKAB dersi öğretmenleriyle değer öğretimi konusunda sistemli ve etkin işbirliği yapmaları gerekir.

### 3.11.2. Aile

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaptıkları işbirlikleri kategorisinde yer alan ikinci tema, *aileyle işbirliğidir*. 5 öğretmen (%20.8), bazı öğrencilerin aileleriyle görüştüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Değer problemi olan çocuğun anne ve babasını çağırıyorum. Ben genelde onlara anlatıyorum, konuşuyorum. İşte alırlarsa anlarılarsa ne ala, almazlarsa ben ne yapıyorum artık.” (Ö16)*

*“Velilerle görüşüp öğrencinin olumsuz davranışlarını bildiriyorum.” (Ö18)*

*“Veliyle paylaşıyorum mesela. Onlardan bilgi ve destek alıyorum çocuktaki ahlaki davranışında bozuklukla ilgili. Ben çocuğumu hiç böyle tanıımıyordum diyor bu özelliğini. Ailesi fark edemiyor. Kişi sevdiğinde kusur görmez. Dolayısıyla doktorun hastaya bakışıyla, annenin bakışı farklıdır. ” (Ö17)*

*“Öğretimini yaptığım değerle ilgili problemi olan öğrencilerimin ailelerini ziyaret ediyorum.” (Ö19)*

*“Mesela çocuk küfrün yaygın söylendiği bir çevrede oturuyor, onun küfrü terk etmesi noktasında, gerekirse ailelerle görüşüyorum. Bir sınıfım var hep akademik başarıyı önemseyen. Not her şey onlar için. Onların çocuklarının veli toplantısına girdim. Çocuklarınızı tost yiyen, test çözen at yarışına çevirmişsiniz. Ama çocuklarınızda dini değerler çok zayıf. Birbirlerine mal, geri zekâlı, ahlaksız gibi hakaretlerle konuşuyorlar. Çocuklarınızın birbirine küfrediyor. Çocuklarınıza değerleri*

*anlatıyorum, lakayt davranıyor. Lütfen çocuklarımızı önce iyi insan yapalım. Evet, akademik başarı önemli ama iyi insan olmadıktan sonra, yarın bir gün ana babasına hayırsız evlat olacak olursa ne olacak diyorum. Bu konuda velileri de yetiştirmeye çalışıyorum.*” (Ö15)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen (%20.8), öğrencilerin ahlaki sorunları hakkında aileleri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin sorunlarının çözümüne yardımcı olmak maksadıyla ailelerle iletişime geçmeyi önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenin öğrencilerin sorunlarının kaynaklarını ve bunlara yönelik çözüm önerilerini tek başına ortaya koyması pek mümkün değildir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenci ile yakın ilişki içerisinde olan aileyle görüşmeleri ve ondan destek almaları önemlidir. Ayrıca Ö19’un ifadesinde görüleceği üzere öğretmenlerin öğrencilerin evlerine ziyaretler düzenlemeleri, öğrencilerin evdeki durumu, geçmiş yaşantıları, ilgi, ihtiyaç ve sorunları hakkında ailelerden bilgi elde etme imkânını sağlayabilir. Bir de Ö15’in ifadesinde görüleceği üzere öğretmenlerin ihtiyaç duyulan konularda, ailelerle toplantılar düzenlemeleri, ailelerin değerler konusunda bilinç kazanmalarına yardımcı olabilir. Fakat bu temada dikkat çeken en önemli husus, söz konusu 5 öğretmen, okulda yapılan değer öğretiminin etkisini artırmak adına ailelerle işbirliği geliştirmek yerine öğrencilerde gördüğü herhangi bir olumsuz durum karşısında ailelerle görüşmektedir.

Öğretmenlerin etkin bir değer öğretimi gerçekleştirebilmeleri için, ailelerle işbirliği içinde olmaları ayrı bir yere ve öneme sahip olmasına karşın araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%79.2), ailelerle herhangi bir işbirliği ve görüşme içerisinde olduklarını ifade etmemişlerdir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çok az bir kısmı (%20.8) değer öğretiminde istenilen amaçlara ulaşmada yardımcı olabilecek en önemli unsurlardan biri olan aileden istifade ettiklerini ifade etmişlerdir. Değer öğretiminde geliştirilecek hedeflerle/kazanımlarla tutarlı bir çevre oluşturularak öğrencilerin bu çevre ile uygun koşullarda etkileşime girmeleri sağlanmalıdır. Aile ile öğretmenin çok sıkı ve verimli bir işbirliğine girmesi, aile ve okulda bulundukları süreler içinde çocukların etkileştikleri çevreler arasında, kazandırılacak değerler açısından tutarlılığın sağlanmasını kolaylaştırır (Özçelik, 2010: 17). Aile ve öğretmen, birbirlerinin eksikliğini gidererek ve birbirlerine destek olarak öğrencilerin ahlaklı birey olmalarına katkıda bulunabilirler. Örneğin öğretmen bir değeri öğretirken, ailelerinde bu değer

öğretimine yönelik aile içinde çeşitli etkinlikler yapmaları veya en azından bu değer in aksi istikametinde davranışlar sergilememeleri için öğretmen, ailelerle sürekli işbirliği içerisinde olmalıdır. Böylece, öğretmenler, ailelerle birlikte çalışarak okulda öğretimi yapılan değerlerin okul dışında hayata geçirilmesini sağlayabilirler. Bu, okulda yapılan değer öğretiminin başarısı için çok önemlidir.

### 3.11.3. Okulun Diğer Personeli

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaptıkları işbirlikleri kategorisinde yer alan üçüncü tema, *okulun diğer personeli*dir. Sadece 1 öğretmen okulun diğer personeliyle işbirliği yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veri, aşağıdaki örnekte görülmektedir:

*“Çocuğun çevresini komple kuşatıcı şekilde olaya yaklaşmak lazım. Mesela servisle gelip giderken kötü müzik dinlememesini sağlamak gerekir. Serviste çocuklar Tarkan dinleyince veliler şikâyet ediyor, hocam siz güzel dini değerlere ağırlık veriyorsunuz ama çocuk günde yarım saat acayip şeyler dinliyor. Bundan dolayı şoförleri uyarıyoruz. Onlarla toplantılar yapıyoruz. Öğretmenlik mesleği kadar önemli olduğunu günde bir saat çocuklarla beraber olduklarını, küfürlü konuşmaması gerektiğini, kibar, saygılı davranmasını, kadınlarla iletişimde daha hassas olmasını, çocuklar arasında kavga edeni ayrıştırmasını, birbirine yer vermesi gibi yaptığı mesleğin önemini en azından ekmeğinin hatırına bu işleri yapması gerektiğini onlara söylüyoruz. Mesela aşçılara israf etmemesi gerektiğini, mesela çocuklara iyi ve sevdikleri yemek yaparak onların israfını en baştan engellemek, sevmediği yemeği yaparsın hiç kimse yemez, komplike bir yapı temizlik, güzel davranması, mesela bazı çocuklar aşçıdan şikayetçi oluyor, azarlıyor, yemeği verirken kaba davranıyor, yemeğimizi birbirine katıyor gibi, biz vardık böyle bir sıkıntımız var, ne yapalım, o zaman ben liseye geçiyim hocam dedi ben biraz küçük çocuklarla iletişimim zayıf, daha sevecen, tombiş birini getirdik. Hizmetlilere söylüyoruz, bir çocuk vardı ailesi geç alıyordu, hizmetli ablamızla görüştük sağ olsun, onun dadısı gibi, bu sefer çocuk onun koruması gibi onun peşinde hiç ayrılmıyordu. Ayrıca kendimde idareci olduğum için öğretmenlerin bizlerin desteğiyle birlikte değerler eğitimiyle ilgili etkinlikler yapmasına destek oluyoruz.”*  
(Ö17)

Yukarıdaki öğretmen ifadesinde de görüleceği üzere Ö17, görev yaptığı özel okulda bütüncül bir değer öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için servis şoförleriyle, hizmetlilerle, aşçılarla işbirliği yaptığını ifade etmiştir. Zira değer öğretimi okul içerisindeki tüm paydaşların katılımını gerektiren bir süreçtir. İdareci, öğretmen, hizmetli, aşçı, memur, kantinci hatta servis görevlilerine kadar herkese görevler düşmektedir. Bütün bu paydaşların tutum, davranış ve ilişkilerini öğrencilere iyi örnekler sunacak şekilde ayarlamaları, öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmelerini olumlu etkileyebilir.

Öğretmenler, değer öğretimini etkin ve bütüncül bir şekilde gerçekleştirebilmek için okul çevresindeki kurum ve kuruluşlarla da işbirliği yapabilmelidir. Öğretmenin değer öğretimi konusunda işbirliği yapabileceği kurum ve kuruluşlar; diğer okullar, yerel yönetimler, toplum hizmeti yürüten kuruluşlar ile gönüllü kuruluşlardır. Değer öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için aynı bölgede bulunan okullarla işbirliği yapılarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir. Yerel yönetimler, etkili değer öğretimi bakımından önemli bir işlevi yerine getirebilirler. Örneğin, yerel yönetimler, öğrencilerin, kendi çalışmalarına katılmalarını sağlayarak onların çeşitli değerleri öğrenmelerine katkıda bulunabilirler. Ayrıca öğretmenler yoksul ve ihtiyaç sahibi insanlara yardım etmek için projeler yürüten çeşitli kurumlarla işbirliği yaparak çocukların bu tür çalışmalara katılımını sağlayabilir. Yerel ve ulusal düzeydeki gönüllü kuruluşlar, çeşitli materyalleri ve projeleri ile okullardaki değer öğretimini destekleyebilir. Fakat araştırmamızda, çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gittiğini ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır.

Araştırmamızda ortaya çıkan bulgular, ilköğretim DKAB öğretmenleriyle yapılan başka araştırmalardan elde edilen verileri teyit eder niteliktedir. Asrı'nın yaptığı araştırmada, DKAB öğretmenlerinin öğrenci aileleriyle, diğer öğretmenlerle ve diğer okul personeliyle yeterli düzeyde ilişki kuramadıkları ve işbirliği içine giremedikleri ortaya çıkmıştır (Asrı, 2005: 69). Kaymakcan ve Meydan tarafından yapılan araştırmada ise DKAB öğretmenlerinin % 60'tan fazlasının, değer öğretimi için okul personeliyle yeterli işbirliğini sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2011: 27). Tüm bu veriler, DKAB öğretmenlerinin, değer öğretiminde elzem olan işbirliği konusunda istenilen noktada olmadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, değer öğretiminde ilgililerle işbirliği konusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i ailelerle, 9'u meslektaşlarıyla ve 1'i ise okulun diğer personeliyle işbirliği yaptıklarını ifade etmiştir. Fakat işbirliği yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, değer öğretime yönelik planlı, sistemli ve etkin bir işbirliği gerçekleştirmek yerine bazı öğrencilerin sorunları konusunda aileleri ve meslektaşlarını sadece bilgilendirdikleri anlaşılmaktadır. İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nda öğretmenin başarıya ulaşabilmesi için aile, idare ve velilerle nitelikli iletişim kurması ve iş birliği yapması gerektiği ifade edilmesine (MEB, 2010: 188) karşın araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu konuda herhangi bir işbirliği yapmadıkları ve yaptıklarını ifade edenlerin ise değer öğretime yönelik ilgililerle yeterli düzeyde işbirliği yapamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, sınıfların aşırı kalabalık ve öğretmenlerin aşırı ders yüklerinin olmasından kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin sözü edilen konuda yeterli bilgi ve becerilerinin olmamasından da kaynaklanabilir.

### **3.12. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri**

Ölçme ve değerlendirme temelde iki farklı işlemdir. Ölçme, bir niteliğin çeşitli araçlarla yoklanıp, sonuçların sayı ya da sembollerle gösterilmesi işlemidir. Değerlendirme ise ölçme sonucunun, aynı alana ait bir ölçüt ile kıyaslanarak bir değer yargısına varılması sürecidir. Yani ölçme bir betimleme, değerlendirme ise bir karar verme sürecidir. Bu iki işlem arasındaki ilişki, ölçme sonuçlarının değerlendirmede kullanılmakta olmasından kaynaklanmaktadır (Erkan & Gömleksiz, 2008: 3-20; Turgut, 1993: 11; Özçelik, 2010: 1, 74; Yılmaz, 1998: 13). Öğretim sürecinde amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının sürekli olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Aksi takdirde öğretime yön verilemeyeceği gibi öğretim sürecinde etkililik ve verim de denetim altına alınamaz (Bahar, Nartgün, Durmuş, & Bıçak, 2006: 21; Demirel, 2006: 238; Korkmaz, 2012: 336-337; Taşdemir, 2000: 184; Özçelik, 2010: 130; Yılmaz & Sünbül, 2003: 95).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda temelde ikili bir sınıflandırma yapılmaktadır: Ürün ve süreç merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımı. Ürün merkezli ölçme- değerlendirme yaklaşımında öğrencinin başarısı, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık veren bir şekilde ele alınmaktadır. Bu amaçla genelde standardize edilmiş çoktan seçmeli, kısa yanıtlı ve boşluk doldurmalı, doğru-yanlış,

eşleştirmeli madde testleri gibi bilginin var olup olmadığını ölçen ürün merkezli ölçme araçlarına ağırlık verilmektedir. Süreç merkezli yaklaşıma göre ise ölçme-değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır. Ürün merkezli yaklaşımda olduğu gibi sadece öğretimin sonunda değil, öğretim süreci boyunca yapılır. Ölçme-değerlendirme işlemleri ürün merkezli anlayışta olduğu gibi sadece ürüne yönelik olmamalı, süreç merkezli yaklaşımda olduğu gibi süreç de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenerek zamanında önlemler alınmalıdır. Ayrıca değer öğretiminde öğrencide gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımlar, sadece bilişsel alanla ilgili değildir; aksine çoğunlukla duyuşsal alanla ilgilidir. Dolayısıyla değer öğretiminde ürün merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla birlikte süreç merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımından yararlanılması, değer öğretiminin amaçladığı kazanımların çeşitliliğinin göz önünde bulundurulması ve bu kazanımları öğrencinin kazanıp kazanmadığının veya ne kadar kazandığının tespit edilmesi açısından önemlidir (Erkan & Gömleksiz, 2008: 25-28; Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan İlköğretim DKAB öğretim programında da öğrencinin değerleri kendisinin anlamlandırarak inşa etmesi ve buna uygun olarak da sadece ürüne yönelik değil aynı zamanda süreç içerisinde öğrencinin ne derece gelişim gösterdiğine bakılarak değerlendirilmesine önem verilmiştir. Programda bu durum, şu şekilde ifade edilmiştir: *“Öğretim programında kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına imkân veren bir yaklaşım benimsenmiştir.”* (MEB, 2010: 19). Bu anlayışa göre öğrencinin öğrenip öğrenmediğine karar vermede sadece ürün merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımından değil süreç merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımından da yararlanılması önem kazanmıştır ve böylece öğrenciyi sadece bir açıdan değil, birçok yönüyle dikkate alarak bütüncül bir değerlendirme amaçlanmıştır. Bu sebeple ilköğretim DKAB programında çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış testi gibi ürün merkezli ölçme-değerlendirme araçlarının yanında gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje, poster, akran ve öz değerlendirme gibi süreç merkezli ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilmekte ve tüm bunların nasıl kullanılabileceğine ilişkin öğretmenlere açıklamalar yapılmaktadır (MEB, 2010: 213-233).

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretiminde yararlandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini tespit edebilmek için onlara, *“Değer öğretiminde ölçme ve*

*değerlendirme işlemlerini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 11’e bakılabilir. Ayrıca her bir öğretmenden kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarından çeşitli örnekler istenilmiştir ve elde edilen dokümanların analizi yapılarak mülakat bulgularıyla birlikte ele alınıp yorumlanmıştır.*

**Tablo 11. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri**

|     | Gözlem | Çoktan Seçmeli Test | Açık Uçlu Sorular | Sözlü Sınav | Performans Ödevi | Görüşme | Boşluk Doldurma | Eşleştirme |
|-----|--------|---------------------|-------------------|-------------|------------------|---------|-----------------|------------|
| Ö1  | X      | -                   | X                 | X           | -                | X       | -               | -          |
| Ö2  | X      | -                   | -                 | X           | -                | X       | -               | -          |
| Ö3  | X      | -                   | X                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö4  | -      | X                   | -                 | -           | X                | -       | -               | -          |
| Ö5  | -      | X                   | X                 | -           | X                | -       | -               | -          |
| Ö6  | -      | -                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö7  | X      | -                   | -                 | X           | -                | -       | -               | -          |
| Ö8  | X      | -                   | -                 | -           | X                | -       | -               | -          |
| Ö9  | X      | -                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö10 | X      | -                   | -                 | X           | -                | -       | -               | -          |
| Ö11 | -      | X                   | X                 | -           | -                | -       | X               | -          |
| Ö12 | X      | -                   | -                 | -           | -                | -       | -               | X          |
| Ö13 | X      | X                   | X                 | -           | X                | -       | -               | -          |
| Ö14 | -      | -                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö15 | -      | X                   | X                 | -           | X                | X       | -               | -          |
| Ö16 | X      | -                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö17 | X      | X                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö18 | -      | -                   | X                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö19 | X      | X                   | -                 | X           | -                | X       | -               | -          |
| Ö20 | -      | X                   | -                 | X           | -                | -       | -               | -          |
| Ö21 | X      | X                   | X                 | -           | X                | -       | -               | -          |
| Ö22 | X      | X                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| Ö23 | -      | -                   | -                 | X           | X                | -       | -               | -          |
| Ö24 | -      | X                   | -                 | -           | -                | -       | -               | -          |
| %   | 58.3   | 45.8                | 33.3              | 29.1        | 29.1             | 16.6    | 4.1             | 4.1        |

Öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlara ulaşp ulaşmadığını tespit edebilmek için gerekli ölçme-değerlendirme araçlarının, değer öğretimini planlama aşamasında planlanıp hazırlanması gerekir. Değer öğretimini planlama boyutunda geçtiği üzere sadece 3 öğretmen, öğretim öncesinde ölçme-değerlendirmeyle ilgili hazırlık yaptığını ifade etmişti.<sup>48</sup> Şu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme-değerlendirmeyi öğretime hazırlığın bir parçası olarak görmedikleri ve dolayısıyla herhangi bir plan, hazırlık olmaksızın, gidişata göre ölçme-değerlendirme işlemlerinin yapılabileceğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Ölçme değerlendirme ile ilgili olarak herhangi bir planlama, hazırlık yapılmaksızın gerçekleştirilen işlemlerin niteliği tartışmaya açıktır.

### 3.12.1. Gözlem

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan birinci tema *gözlemdir*. 14 öğretmen (%58.3), gözlem yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Gözlemle tespit ediyorum. Yaptığım değerlerin öğretimini ölçmede yetersizim.*

*Gözlem konusunda çok fazla yeterli olduğumu düşünmüyorum.” (Ö10)*

*“İçselleştirmekle alakalı olduğu için gözleme bakıyorum ara sıra. Teneffüste, sınıfta veya ders sonrasında davranışlarını gözlemliyorum. Daha çok okul servisiyle gidip geliyor. Servisteki davranışlarına dikkat ediyorum. Fakat değerleri ölçüp değerlendirme konusunda objektif değerlendirmesini yapamıyorum.” (Ö12)*

*“Değerleri öğrenip-öğrenmediklerini genelde yazılılarla tespit ediyorum. Yazılı sınavlarda çocuğun bilgisine bakıyorum. Ama çocuğun bilmesi ayrı bir şey, davranış haline getirmesi ayrı bir şey. Ancak zamanla öğrenilebiliyor. Yaptıkları davranışları ara sıra gözlemleyerek değerleri öğrenip-öğrenmediğini anlayabiliyorum.” (Ö19)*

*“Ders dışında gözlemliyorum. Ama çoğunlukla yazılı sınavlarla tespit ediyorum.” (Ö3)*

<sup>48</sup> Bkz. 97-101

*“Somut olarak verdiğim değerlerin çocukta içselleşip içselleşmediğini, nihai olarak davranış haline gelip gelmediğini sınıftaki gözlemlerle yetiniyorum, onun dışında özel hayatına gidip dışarıda nasıl davrandığını tam bilemiyorum.” (Ö17)*

*“Sürece bakarak da değerlendirdiğim oluyor. Bir öğrencim var, özürlü sınıf arkadaşına her zaman götürülmesine yardımcı oluyordu. Her gördüğümde Fatih ya aferin ne güzel bir eylemde bulunuyorsun, tebrik ederim yardımcı oluyorsun arkadaşına. Her gördüğünde hocam arkadaşımı götürüyorum diyerek o değeri daha da şevkle yapıyor.” (Ö2)*

*“Gözlem daha etkili oluyor. Mesela yemek israfını işliyoruz, ben yemekhanede sık sık bulunuyorum, çocuk göz göre göre yemeği getirip çöpe döküyorsa uyarıyorum. Her öğrenci için yapamıyoruz, öğrenci sayımız oldukça fazla. Hepsini idare etme veya takip etmemiz mümkün değil.” (Ö22)*

*“Gözlem yoluyla anlayıp anlamadıklarına bakıyorum. Bu da kısıtlı. Her öğrenciyi gözlemleyemiyoruz.” (Ö13)*

*“Genelde bakıyorum, gözlemliyorum. Birkaç öğrenci vardı, çok yalan söylüyordu, ahlaki davranışları bozulmuştu, şimdi bakıyorum sınıfta davranışları düzelmiş, kendilerini toparlamış. Ama okul dışında ne yapar bilmem onu.” (Ö16)*

*“Gözlemlerle davranışın oluşup oluşmadığını kontrol ediyorum. Buradaki servislere inme binme konusunda yolculuk esnasındaki davranışları konusunda, kantinin sınıfların spor salonlarının kullanımı konusunda gözlemlerimiz bana dönüt sağlıyor.” (Ö1)*

*“Ayrıca ben öğrencilerimle daha çok ders dışında bir arada olmaya çalışıyorum. Örneğin bahçe nöbetlerinde davranışlarını gözlemliyorum. Çocuklar doğal ortamda iken kendinde olan değerleri tam anlamı ile yansıtıyorlar. Oyun oynarken en ufak bir olayda dürüstlüğüne sabrının ölçüsünü ve diğer bir takım davranışlarını gözlemliyorum. Yemek sırasında da gözlemlene imkânım oluyor onları da dersimle alakasına göre kullanıyorum. Yani hem ders içi hem ders dışı gözlemliyorum.” (Ö21)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere 14 öğretmen (%58.3), süreç merkezli ölçme-değerlendirme araçlarından biri olan gözleme yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Zira değer öğretiminin hedeflerinde yer alan kazanımlar, duyuşsal özelliklerle ilgilidir (Bacanlı, 1999: 7). Değer öğretiminin hedefleri arasında sayılan

büyüklerle saygı, başkalarına ve değişik fikirlere hoşgörü, adil olma, temizlik, dürüst olma gibi pek çok duyuşsal özellik bu grupta yer almaktadır. Bu tür duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılabilecek en iyi süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri, gözlemdir. Öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansını izlemek ve değerlendirmek amacı ile gözlem tekniği kullanılabilir. Hem başlı başına ayrı bir teknik hem de diğer teknikleri tamamlayıcı bir teknik olarak düşünülebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006: 114; Erkan & Gömleksiz, 2008: 166; Özçelik, 2010: 15-33).

Yukarıdaki Ö2, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere öğretmenlerin bir kısmının sadece sınıf içerisinde gözlem yaptıkları, diğer bir kısmının ise bazı öğrencilerin sınıf içi veya dışı davranışlarını birkaç gözlemle ve gelişigüzel tespit ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenin etkisinde kalabileceği, yani öğrencilerin davranışlarını, bir ölçüde de olsa, “öğretmenin iyi karşılayacağını düşündüğü eylemler” doğrultusunda değiştirebilecekleri yani eylemlerin bir ölçüde de olsa olumlu yönde değiştirilmiş olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca birkaç gözleme dayalı olarak verilen kararların yanlış olma ihtimali yüksektir. Gözlemler vasıtasıyla duyuşsal özellikleri tespit ederken, öğrencinin belli koşullarda, örneğin ders esnasında veya sınav koşullarında ne yapabildiği ile ilgili değil, davranışlarını sınırlayan dış etkenlerin bulunmadığı veya tamamen kendi gönlünce hareket ettiği durumlarda onun genel olarak ne yaptığına bakılması ve uzun süreli gözlemler yapılarak daha fazla işaretçilerin yoklanması gerekir (Özçelik, 2010: 32-34). Örneğin Ö2’nin ifadesinde görüleceği üzere öğrencinin öğretmenin gözü önünde, muhtaç durumdaki bir engelliye yardım etmesi, onun tüm yaşamında yardımsever biri olduğunu göstermeyebilir. Kişinin yardımsever bir olduğunu söyleyebilmek için öğrencinin zorlayıcı bir dış etki altında olmadığı değişik yer ve zamanlarda uzun süreli gözlemlenmesi gerekir.

Öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini gözlem aracılığıyla tespit ettiklerini ifade eden öğretmenlere, bu işlemi nasıl gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığı zaman ‘gözlem formu’ kullandığını ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin gözlemden önce nelerin, nasıl gözleneceği ve özellikle gözlemden sonra gözlem sonuçlarının nasıl kaydedilip kayıtların hangi yollarla sayısal değerlere dönüştürüleceği gibi ölçme-değerlendirmenin temel gereklerini karşılayacak hususları belirlemeden rastgele gözlemler yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin

gerçekleştirdikleri yapılandırılmamış bir gözlem işleminin amaca etkin bir hizmet sağlamasını beklemek zordur. Zira yapılacak gözlemlerin geçerli sonuçlar verebilmesi için yapılandırılmış gözlem formlarının mutlaka kullanılması gerekir. Öğretmenler, yapılandırılmış gözlem formları kullanarak öğrencilerin kendi gönlüne göre hareket ettiği durumlarda izlemeli, onların bu zamanlarda ne yaptıklarını kayıt altına almalı ve bu kayıtları belirli bir süre daha toplamaya devam ederek öğrencileri değerlendirmelidirler (Özçelik, 2010: 80).

Özetle, araştırmamızda gözlem işlemini gerçekleştirdiklerini ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaptığı gözlemlerin sistemli ve planlı olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin duyuşsal özellikleri tanımlayıcı davranışlar veya bunların işaretçileri üzerinde uzun süreli gözlem yap(a)mama ve gözlem formları kullan(a)mama nedenleri arasında öğretmenlerin aşırı ders yükünün olması, sınıf mevcutlarının çok fazla olması ve öğretmenlerin bu konuda yeterliklerinin olmaması sayılabilir.

### 3.12.2. Çoktan Seçmeli Test Soruları

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan ikinci tema, çoktan seçmeli test sorularıdır. 11 öğretmen (%45.8), mülakatta yazılı sınavlarda çoktan seçmeli test sorularına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Kitapta ahlak kısmıyla ilgili ünite değerlendirmelerinin sonunda testler yapıyorum.” (Ö4)*

*“Sadece test yaptırmıyorum, her sınavda açık uçlu soru da soruyorum.” (Ö15)*

*“Sırf değerlere dönük ölçme ve değerlendirme yapmıyorum. Sınavlarda konu içinde geçerse soruyorum, testlere verdikleri cevaplarla tespit ediyoruz.” (Ö14)*

*“Şu an ölçebileceğimiz şey konuyu anlayıp anlamadıklarıdır. Bu da çoktan seçmeli sorularla konuyu anlayıp anlamadığını test ediyoruz.” (Ö17)*

*“Daha çok test yapıyorum.” (Ö22)*

*“Biraz daha SBS formatında, burada hangi değer vardır veya yoktur şeklinde. Biraz daha bilgilerini ölçmeye yönelik test sorularıyla ölçmeye çalışıyorum.” (Ö20)*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, *sadece* çoktan seçmeli test sorularının yer aldığı yazılı sınavlar yaptıkları; bazılarının ise açık uçlu, eşleştirme, vb. soru türlerinin yanında çoktan seçmeli test türüne de yer verdikleri anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin bir dizi seçenek arasından seçerek doğru cevabı işaretlemeye imkân veren sorulardan oluşan ölçme aracı olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler çoktan seçmeli testlerde yanıtları kendisi oluşturmaz, görünce tanıma yoluyla seçer. Çoktan seçmeli testler genelde hatırlama dışındaki bilgileri ölçmediği için eleştirilmesine karşın söz konusu testlerde, bilişsel alanın üst düzey davranışlarını ölçmek için de sorular hazırlanabilir. Kısa bir zaman içerisinde çok fazla davranışı yoklayışı (geçerlik) ve puanlamadaki objektifliği (güvenirlilik) çoktan seçmeli testlerin önemli bir üstünlüğü olarak görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve yaratıcılıklarını sergilemelerini engellemesi, bu test türünün önemli bir sınırlılığıdır (Bahar ve diğ., 2006: 41-43; Erkan & Gömleksiz, 2008: 96-99; Özçelik, 2010: 61).

Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını incelediğimizde, 24 öğretmenin (%100) yazılı sınav dokümanlarında çoktan seçmeli test sorularına yer verdikleri tespit edilmiştir. Her ne kadar 24 öğretmenden 13'ü mülakatta çoktan seçmeli test sorularını kullandıklarını zikretmemesine rağmen, yazılı sınav dokümanlarında onların çoktan seçmeli test sorularını kullandıkları görülmüştür. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kendileri hazırlamak için bir çaba göstermeden çeşitli internet sitelerinden hazır olarak alıp uygulamaları olabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin sordukları çoktan seçmeli soruların niteliğine ilişkin bilgi edinebilmek için onların kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları analiz edilmiştir. 17 öğretmen (%70.8) eşleştirme, boşluk doldurma tipi, klasik soruların yanında çoktan seçmeli sorulara yazılı sınavlarda yer vermektedirler. 7 öğretmenin (%29.1) yazılı sınav dokümanında ise sadece çoktan seçmeli test sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bir insanın kendisini diğer insanlardan üstün görmesine ne denir?” (Ö14 Doküman)*

“Mekkelilerin Hz. Muhammed (s.a.v)’e en değerli eşyalarını emanet etmeleri, Onun Muhammed’ül Emin olarak isimlendirilmesi. Yukarıdaki örneklerde sevgili Peygamberimizin hangi ahlaki yönüne vurgu yapılmıştır.” (Ö10 Doküman)

“”Küçüklerine \_\_\_\_\_ ve şefkat göstermeyen,büyüklerine \_\_\_\_\_ göstermeyen bizden değildir” Hadis-i Şerif’e göre boşluklara sırasıyla hangi kelimeler gelmelidir?” (Ö17 Doküman)

“Peygamberimize "Muhammedül Emin" lakabının verilmesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?” (Ö18 Doküman)

“İhtiyacımızdan fazla gereksiz tüketim ve harcamada bulunmaya ne denir?” (Ö20 Doküman)

“Aşağıdakilerden hangisi kibirli insanın özelliklerinden biri olamaz?” (Ö6 Doküman)

“Aşağıdakilerden hangisi bağışlamanın bireysel ve toplumsal yararlarından biri değildir?” (Ö1 Doküman)

“Aşağıdakilerden hangisi sevgi ve saygı hakkında yanlıştır ?” (Ö19 Doküman)

“Aşağıdakilerden hangisi dostluğun özelliklerinden değildir?” (Ö5 Doküman)

“ ‘Çamur at izi kalsın’ sözü ile aşağıdaki kötü davranışlardan hangisi ilişkilidir?” (Ö23 Doküman)

“ ‘Toplumsal yaşamda görüş ve inançlara hoşgörüsüzlük üzücü olaylara neden olur. "Hep ben bilirim; benim dediğim olacak." diyerek başkaları üstünde egemenlik kurmaya çalışmak, çatışmalara yol açar. Buna yol açmamak için insanın kendisini başkalarının yerine koyarak düşünmesi gerekir, işte ahlakın özü budur. ’ Buna göre, ahlaklı bir toplum oluşturmada bireylere hangi ilkenin kazandırılması gerekir?” (Ö4 Doküman)

“Mehmet, alkollü içeceklerin zararlarını okudu ve alkol kullanmaya başlayan kişinin durumunu anlatan yandaki resmi çizdi. Bu resmin altına aşağıdaki yazılardan hangisini yazması daha doğrudur?” (Ö21 Doküman)

“ ‘Ey inananlar, size yoldan çıkmış birisi haber getirirse onun doğruluğunu araştırın. Yoksa bilmeyerek bir topluluğa karşı kötülük edersiniz de sonra

*yaptığınızdan pişman olursunuz.’ Aşağıda verilen davranışlardan hangisi yukarıda verilen ayete ters düşer?’ (Ö13 Doküman)*

Yukarıdaki doküman notlarında örnekleri görüleceği üzere 18 öğretmenin (%75) bilişsel alanın sadece hatırlama düzeyinde ve 6 öğretmenin (%25) ise çoğunlukla hatırlama düzeyinde çoktan seçmeli sorulara yer vermekle birlikte kavrama düzeyinde sorulara da yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sadece veya çoğunlukla hatırlama düzeyinde çoktan seçmeli test sorularına yer vermeleri, öğrencilerin derste veya ders kitabında anlatılanları ezberlemeye yönelmelerine ve değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirememelerine neden olabilir. Öğretmenlerin sadece veya çoğunlukla hatırlamaya ve tanımaya dönük öğrenmeleri tespit etmek için çoktan seçmeli test sorulara yazılı sınavlarında yer vermeleri, onların benimsedikleri değerleri telkin yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim “Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler” adlı kategoride bu yaklaşımın, öğretmenlerin uygulamalarına hakim olduğu tespit edilmiştir.

### 3.12.3. Açık Uçlu Sorular

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan üçüncü tema, açık uçlu sorulardır. 8 öğretmen (%33.3), yazılı sınavlarda açık uçlu soru türüne yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Yazılı sınavları yaparken işlenen konuların hepsinden öğrenciler sorumlu oluyor ancak son işlenen konular ağırlıklı oluyor. Genelde sorularımda klasik, çoktan seçmeli, eşleştirme vb. soru türlerine yer veriyorum. Özellikle klasik sorularda yorumlama, analiz etme, değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular sormaya çalışıyorum. Soruların bir kısmını kendim hazırlayıp arşivimden kullanıyorum bir kısmını ise internetten kullanıyorum.” (Ö13)*

*“Yazılı sınavlarda soruyorum. Bu sene mesela dörtlerde sevgi değerini peygamberimiz üzerinden öğretmeye çalışıyorum. Bunun için peygamberimizin sevgiyle ilgili üç tane hadisini ezberletiyorum, sınavda soruyorum.” (Ö18)*

*“Test sorularıyla birlikte yorum soruları da aslında konuyu anlaşılıp anlaşılmadığını bana veriyor.” (Ö21)*

*“Değerlendirme ancak sınavla oluyor. Sınavlarda genelde test yapmamaya çalışıyorum. Bir test yapıyorsam bir klasik yapıyorum.” (Ö5)*

*“Klasik açık uçlu soruya da yer veriyorum testle birlikte. Öğrenci derste anlattığım değerle ilgili ne düşünüyorsa onu sınavda veriyor.” (Ö3)*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 8 öğretmen, *sadece* açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlar yapmadıklarını; çoktan seçmeli test, eşleştirme, vb. soru türlerinin yanında açık uçlu soru türüne de yazılı sınavlarda yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Açık uçlu soruların niteliğiyle ilgili olarak mülakatlarda dört öğretmen dışında diğer öğretmenler herhangi bir bilgi vermemiştir. Ö18 ve Ö3, öğrencilerin derste veya ders kitabında anlatılanları hatırlayıp hatırlamadıklarını tespit etmeye yönelik sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu tür sorular, öğretmenlere öğrencilerin sadece en alt düzeydeki bilişsel öğrenmelerini yoklama imkânını verir. Ö13 ise kavrama, analiz ve değerlendirme düzeyinde sorular sorduğunu ifade etmiştir. Ö21 öğrencilerin yorum yapmasına imkân sağlayan sorular sorduğunu ifade etmiştir. Bu tür sorular sayesinde organizasyon, sentez yapma ya da neden sonuç ilişkilerini açıklama gibi üst düzey bilişsel yeterlikler ölçülebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş, & Bıçak, 2006: 25-34; Erkan & Gömleksiz, 2008: 71).

Mülakatlarda açık uçlu sorulara yer verdiklerini ifade eden öğretmenlerin gerçekten bu tür sorulara yer verip-vermediklerini tespit etmek ve sordukları açık uçlu soruların niteliğine ilişkin bilgi edinebilmek için onların kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanları analiz edilmiştir. 8 öğretmen dışındaki diğer öğretmenler, mülakatta *açık uçlu sorulara* yer verdiklerine ilişkin herhangi bir görüş beyan etmemelerine karşın 13 öğretmenin, *açık uçlu sorulara* yazılı sınav dokümanlarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kendileri hazırlamak için bir çaba göstermeden çeşitli internet sitelerinden hazır olarak alıp uygulamaları olabilir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını incelediğimizde, 13 öğretmenin yazılı sınav dokümanlarında çoktan seçmeli test, eşleştirme, boşluk doldurma tipi soruların yanında bir veya birkaç tane açık uçlu soruya yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Zararlı alışkanlıklara başlama sebeplerinden 5 tanesini yazınız.” (Ö18 Doküman)*

“Sevgi, dostluk ve kardeşlikle ilgili 5 (beş) tane atasözü bularak aşağıya yazınız”

(Ö19 Doküman)

“Bireylerin kötü alışkanlıklara başlama nedenlerini maddeler halinde yazınız.”

(Ö21 Doküman)

“Hz Muhammed(sav)’in güzel davranışlarından 5 tanesini yazınız.” (Ö18

Doküman)

“Namazın insana kazandırdıkları nelerdir?” (Ö15)

“‘Müslüman, elinden ve dilinden herkesin güven içinde olduğu kimsedir.’ hadis-i şerifini kısaca açıklayınız.” (Ö12 Doküman)

“Peygamberimizin ‘Müslüman, elinden ve dilinden diğer Müslümanların güvende olduğu kimsedir.’ Hadisini dinimizin ‘barış içinde yaşamak’ ilkesi doğrultusunda açıklayınız.” (Ö1 Doküman)

“Kıskançlık ve gıpta kavramlarını tanımlayınız. Aralarındaki farkı örnek ile açıklayınız.” (Ö13 Doküman)

“Maddi yardımda bulunmanın topluma ne gibi katkıları vardır? Örneklerle açıklayınız.” (Ö21 Doküman)

Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki doküman notlarında da görüleceği üzere 13 öğretmenden 7’sinin, genelde sınırlı yanıt içeren hatırlamaya veya tanımaya yönelik açık uçlu sorulara yer verdikleri ve daha karmaşık öğrenme ürünlerinin yoklanmasına yönelik bilişsel alanın üst basamaklarına ait sorular sormadıkları görülmüştür. Hatırlamaya veya tanımaya yönelik sorular, daha çok alt düzeyde bilişsel hedeflerin ölçülmesinde kullanılır (Akyürek, 2009: 133; Erkan & Gömleksiz, 2008: 72-77).

Ö1, Ö13, Ö21 kodlu öğretmenlerin doküman notlarında da görüleceği üzere 13 öğretmenden 6’sının, çoğunlukla hatırlamaya dayalı sorular sormakla birlikte bir veya iki tane kavrama düzeyinde sorular sordukları dokümanlarda görülmüştür. Diğer 7 öğretmene nazaran bu öğretmenlerin kavrama düzeyinde sorulara yer vermeleri önemlidir; çünkü bu tür sorularla öğrencilerin, en azından değerlerle ilgili bilgi düzeyinde öğrendiklerini kavrayıp kavramadıkları tespit edilebilir.

### 3.12.4. Sözlü Sınav

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan dördüncü tema, sözlü sınavdır. 7 öğretmen (%29.1), sözlü sınav yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Genelde değerleri sözlü değerlendiriyorum.” (Ö2)*

*“Sözlü olarak da değerlendiriyorum derse katılımına göre.” (Ö19)*

*“Sözlüye yeni yönetmelikte derste zaman ayırmayacaksın ders içinde halledeceksin diyorlar ama ben ayırıyorum ayrı bir vakit. Orada yönetmelik ne olursa olsun, ayırmadan da başka türlü olmuyor ki. Orada arada sorup hemen not edeceksin diyor, mesela bir öğrenciye sordun güzel cevap aldın hemen ders esnasında ona yüz diye yazacaksın diyor ama ben yapamıyorum.” (Ö23)*

*“Sözlü olarak da değerlerin öğrenilip öğrenilmediğini tespit etmeye çalışıyorum. Ama genelde öğrencilerin öğretimi yapılan değerleri kavrayıp-kavramadığını pek tespit edemiyorum.” (Ö7)*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 7 öğretmenin, öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmelerini sözlü sınavla ölçüp değerlendirdiklerini ifade etmelerine karşın Ö7’in ve Ö23’ün ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere bazı öğretmenlerin bu tekniği etkili olarak kullanamadıkları görülmektedir. Ö19 ise ayrı bir zamanda sözlü sınav yapmak yerine öğretme-öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerin katılım durumuna bakarak öğrenmeleri değerlendirdiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenler, mülakatta sözlü sınavı nasıl gerçekleştirdiklerine dair herhangi bir görüş beyan etmemiştir. Sözlü sınavlar genelde bireysel olarak yapıldığı için kalabalık sınıflarda her bir öğrenci için vakit ayırma imkânı olmayabilir. Nitekim sözlü sınav yaptığını ifade eden öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de sınıf mevcutlarının 45-50 öğrenciden oluştuğu göz önünde bulundurulunca onların bu tekniği, kalabalık sınıflarda etkili olarak uygulama olanağı düşüktür. Ayrıca sözlü sınavın etkileşimli olmasından kaynaklanan heyecan, öğretmenin otoriter tavrı, öğrencinin iletişim becerisi, konuşma becerisi, öğrencinin topluluk önünde konuşma korkuları, düşünme için yeterli zamanın olmaması, eşit güçlükte soru sorulamaması, cevapların yazılı kaydının olmaması, puanlamanın genel kanaate göre

gerçekleştirilmesi sebebiyle ölçme-değerlendirmeye tesadüfi hatalar karışabilir. Bu nedenle değer öğretiminde kullanılan sözlü sınavların güvenilirliği ve kapsam geçerliği düşük olabilir (Erkan & Gömleksiz, 2008: 85-86; Tekindal, 2009: 155; Özçelik, 2010: 37).

### 3.12.5. Performans Ödevi

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan beşinci tema, *performans ödevi*dir. 7 öğretmen (%29.1), öğrencilere performans ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Performans ödevini iki şekilde veriyorum. Bir dua ve ibadetlerle ilgili ona zaman ayırırım, diğeri ise konu veririm. Mesela ünitelerin içerisinde bulunan konulardan veririm. Ahlak alanıyla ilgili Peygamberimizin ahlakı tamamlamak için gönderilmesi konusunu hazırlan getir şeklinde ödevler veriyorum yönetmeliğe göre, yönetmeliğe uydurmaya çalışıyorum.” (Ö23)*

*“Test yapıyorum genelde. Performans ödevlerini genelde ahlak konularından veriyorum. Yarısı slayt halinde yarısı yazarak getiriyor.” (Ö15)*

*“Performans ödevi de verdiğim oluyor.” (Ö21)*

*“Değerleri kavrayıp kavramadığını genelde yazılı sınavda yokluyorum. Bazen değerlendirmeyi performans ödeviyle bazen de sure ezberletme yoluyla yapıyorum. Performans ödevini farklı yapıyorum. Sure ezberletiyorum. Kimsenin de bundan şikâyeti yok. Herkes isteyerek ezberliyor. En azında sure ezberletelim ki yarın bir gün sure ezberletmediler demesinler.” (Ö5)*

*“Bazen çocuğa sorduğu sorularla ilgili performans ödevi veriyorum. Kendi öğrenmesi için rehberlik yapıyorum.” (Ö8)*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere araştırmamızda yer alan 7 öğretmen, öğrencilere çeşitli performans ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir. Performans ödevleri sayesinde öğrenciler, mevcut bilgilerini kullanarak, gerçek yaşam durumlarında karşılaşabilecekleri ahlaki sorunları nasıl çözecekleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olabilirler (Erkan & Gömleksiz, 2008: 203). Fakat öğrencilerin bu bilgi ve becerilere sahip olabilmesi için öğretmenin verdiği ödevlerin niteliği çok önemlidir. Ö5 ve Ö15

kodlu öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, performans ödevi olarak genelde hatırlamaya ve ezberlemeye yönelik performans ödevler verdikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin değerleri telkin anlayışına uygun performans ödevleri verdikleri söylenebilir.

Ö23 ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenlerin performans görevi vermelerinin arka planında sınav yönetmeliğinin ilgili hükmü etkili olmuş olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Sınav Yönetmeliği'nde performans görevinin verilmesine yönelik olarak öğretmenlere şu sorumluluk yüklenmektedir: *'Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.'* (MEB, 2007).

Performans ödevi verdiğini ifade eden öğretmenlere mülakat esnasında 'puanlama anahtarı' kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur; fakat söz konusu öğretmenler arasında 'puanlama anahtarı' kullandığını ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Hâlbuki performans ödevlerini değerlendirme esnasında ödevlerin uygun yollarla sayısal verilere dönüştürülmesine özen gösterilmelidir. Bu sebeple öğrencilerin performans ödevleri değerlendirilirken objektifliği sağlayabilmek için uygun bir puanlama anahtarı veya kontrol listesi kullanılmalıdır. (Aydoğdu, 2005: 226; Erkan & Gömleksiz, 2008: 199-202; MEB, 2010: 213-214). Aksi takdirde öğretmenler, öğrencilerin performans ödevlerini objektif/bilimsel esaslara göre değerlendiremezler.

Performans ödevleri, değer öğretiminin kazanımlarıyla açık bir biçimde ilişkili olmalıdır. Ayrıca performans ödevlerinin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterler açık ve net bir şekilde önceden öğrencilere bildirilmelidir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006: 92-93). Fakat performans görevi verdiklerini ifade eden öğretmenlerden 1'i hariç (Ö21) diğerlerinin hedef belirlemeyi ve 1'i hariç (Ö4) diğerlerinin ölçme-değerlendirmeyi değer öğretimini planlamanın bir parçası olarak görmedikleri daha önce ortaya çıkmıştı.<sup>49</sup> Bu durum, öğretmenlerin herhangi bir plan, hazırlık olmaksızın performans görevi verdiklerini göstermektedir.

---

<sup>49</sup> Bkz: Tablo 6

### 3.12.6. Görüşme

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan altıncı tema *görüşme*dir. 4 öğretmen (%16.6), görüşmelerde öğrencilerin kendileri hakkında bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Yazılı sonuçlarından ziyade çocukların bana olan sevgi ve güvenlerinin sonucu anlattıkları vasıtasıyla geri dönütü alıyorum. Mesela çocuk samimiyetten geliyor şöyle bir şeyim vardı, arkadaşımın ihtiyacından dolayı ona verdim, diyor. Buradan anlıyorum ki bu çocuk yardımseverlik değerini özümsemiş.” (Ö15)*

*“Derslerden sonra yaptıklarını ve duygularını benimle paylaşıyorlar. Bu şekilde geri dönüt almak çok keyifli oluyor.” (Ö19)*

*“Bazen öğrencilerimiz bize dönüt sağlıyor. Hocam diyor arkadaşlarımız gelirken servislerde diğer küçük öğrencilere kötü davranıyorlar. Onlar ayakta kalıyor büyükler oturuyorlar, sıralarını yerlerini vermiyorlar diyorlar.” (Ö1)*

*“Ders dışında sohbet ediyorum. Erkek veya kız gruplarının yanına gidiyorum. Onları dinliyorum.” (Ö2)*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 4 öğretmenin, sistemli ve planlı bir görüşme gerçekleştirmekten ziyade spontane görüşmeler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendileri hakkında verdikleri bilgiler tümüyle faydasız değildir. Bu teknik nitelikli bir şekilde kullanıldığı zaman öğrenci hakkında ürün merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ulaşılamayacak derinlikte bilgiler elde edilebilir. Öğretmen ile öğrenci arasında geçen görüşme, belirli bir duyuşsal özellik ile ilgili öğrenciye sorulan soruların cevaplarına bakılarak, o özelliğin öğrenci tarafından ne düzeyde kazanıldığıyla ilgili değişim ve gelişimin izlendiği bir tekniktir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006: 129; Erkan & Gömleksiz, 2008: 168). Fakat öğretmenlerin mülakattaki ifadelerine bakıldığı zaman söz konusu öğretmenlerin yaptıkları görüşmelerin, yukarıdaki tanımda verilen özellikleri taşımadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tek bir görüşmenin sonucuna bakarak öğrencinin özellikleri hakkında değerlendirmede bulunmaktadır. Böyle bir görüşmede öğrenci hakkında detaylı bilgiden ziyade yüzeysel bilgiler elde edilebilir. Bundan dolayı öğretmenler, tek bir

görüşme yapmaktan ziyade belirli zaman aralıklarında yapılandırılmış görüşmeleri tekrarlamalıdır. Bu sayede öğrencilerin değerleri öğrenme düzeyi hakkında derinlemesine bilgi elde edilebilir ve öğrenci hakkında verilen kararların isabetliliği artabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006: 132-133; Erkan & Gömleksiz, 2008: 169).

### 3.12.7. Boşluk Doldurma Tipi Sorular

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan yedinci tema, boşluk doldurma tipi sorulardır. Mülakatlarda sadece 1 öğretmen (%4.1), yazılı sınavlarda boşluk doldurma tipi sorulara yer verdiğini ifade etmiştir. Söz konusu öğretmenle yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veri, aşağıda görülmektedir:

*“Yazılı sınavda ölçebildiğimi zannetmiyorum. Hem çoktan seçmeli hem klasik hem de boşluk doldurmalı sorular soruyorum sınavda.” (Ö11)*

Ö11 kodlu öğretmenin mülakattaki ifadesinde görüleceği üzere söz konusu öğretmen, yazılı sınavda boşluk doldurma tipi sorulara yer verdiğini ama öğrencilerin öğrenmelerini bu tür sorularla tespit edemediğini ifade etmiştir. Söz konusu öğretmenin dışındaki öğretmenler, mülakatta boşluk doldurma tipi sorulara yer verdiklerine ilişkin herhangi bir görüş beyan etmemelerine karşın 17 öğretmenin (%70.8), boşluk doldurma türünde sorulara yazılı sınav dokümanlarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kendileri hazırlamak için bir çaba göstermeden çeşitli internet sitelerinden hazır olarak alıp uygulamaları olabilir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“‘H.Ş.; Sizin en hayırlınız.....’ veya ‘ Hz.Ömer; Adalet...’ buyrulur.” (Ö16 Doküman)*

*“Ayet el-Kürsi de boş bırakılan yerleri tamamlayınız.” (Ö17 Doküman)*

*“Yiyiniz,içiniz ancak .....etmeyiniz. Biliniz ki Allah .....edenleri sevmez.” (Ö18 Doküman)*

*“Aşağıdaki hadisi doğru şekilde tamamlayınız: Doğruluk.....götürür. Yalan..... götürür.” (Ö20 Doküman)*

“..... insanı iyiliğe, iyilik de cennete götürür.” (Ö6 Döküman)

“Sabriyla ünlü peygamber Hz..... (a.s.)’dır.” (Ö23 Döküman)

Yukarıdaki yazılı sınav doküman notlarında da örnekleri görüleceği üzere, 17 öğretmenin yazılı sınav kâğıtlarında çoktan seçmeli test, eşleştirme, vb. soru türlerinin yanında tamamlamalı, boşluk doldurmalı sorulara yer verdikleri tespit edilmiştir. Söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin derste veya ders kitabında geçen bir tanımı, şahsı, durumu hatırlayıp hatırlamadıklarını yoklayıcı sorulara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencide birtakım ezbere öğrenmelerin oluşmasına yol açabilir. Boşluk doldurma tipi sorular hatırlama, sınıflama, tanıma, listeleme gibi bilişsel basamağın en alt düzeyindeki kazanımları yoklamak için uygundur ama kavrama ve uygulama gibi üst düzey bilişsel yeterlikleri ölçmek için boşluk doldurma tipi soru yazmak çok zor olmakla birlikte mümkündür. Yani bu tür sorularla her düzeydeki bilişsel öğrenme ürünü yoklanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş, & Bıçak, 2006: 31; Erkan & Gömleksiz, 2008: 90; Özçelik, 2010: 49). Fakat araştırmamızdaki öğretmenler sadece hatırlayıp yazma gerektiren boşluk doldurma tipi sorulara yer vermişlerdir. Daha üst düzey bilişsel yeterlikleri ölçmeye yönelik boşluk doldurma tipi sorulara yer ver(e)memişlerdir. Öğretmenin sadece hatırlamaya ve ezbere dayalı boşluk doldurma tipi sorulara yazılı sınavlarda yer vermesi, derste veya ders kitabında geçen bilgi bütünü öğrencilerden aynen istenmesi sağlanmış olur; dolayısıyla öğrencinin bu cevaba kendisinden bir şeyler katma imkanı olmaz, söz konusu bilgileri aynen ezberlemeleri sağlanmış olur. Bu durumun nedenleri arasında, daha üst düzey bilişsel yeterlikleri ölçmek için kısa yanıtlı madde yazmanın oldukça güç olmasını veya öğretmenlerin boşluk doldurma tipi sorularla sadece hatırlama düzeyindeki bilişsel öğrenmelerin yoklanabileceğini düşünmeleri sayılabilir. Öğretmenlerin sadece hatırlamaya ve ezberlemeye dönük boşluk doldurma tipi sorulara yazılı sınavlarında yer vermeleri, değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun bir yaklaşım tarzı olduğu söylenebilir.

### 3.12.8. Eşleştirme Tipi Sorular

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan sekizinci tema, eşleştirme tipi sorulardır. Mülakatlarda sadece 1 öğretmen (%4.1), yazılı sınavlarda eşleştirme tipi sorulara yer verdiğini ifade etmiştir. Söz konusu öğretmenle yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veri, aşağıda görülmektedir:

*“Genelde sorularımda klasik, çoktan seçmeli, eşleştirme vb. soru türlerine yer veriyorum.” (Ö13)*

Ö13 kodlu öğretmenin mülakattaki ifadesinde görüleceği üzere söz konusu öğretmen yazılı sınavda diğer soru türlerinin yanında *eşleştirme tipi sorulara* yer verdiğini ifade etmiştir. 1 öğretmen dışındaki diğer öğretmenler, mülakatta *eşleştirme tipi sorulara* yer verdiklerine ilişkin herhangi bir görüş beyan etmemelerine karşın 10 öğretmenin (%41.6), *eşleştirme tipi sorulara* yazılı sınav dokümanlarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kendileri hazırlamak için bir çaba göstermeden çeşitli internet sitelerinden hazır olarak alıp uygulamaları olabilir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Aşağıda sağ ve sol tarafta verilen kelime ve cümle gruplarını eşleştiriniz” (Ö20 doküman)*

*“Aşağıdaki cümleleri, kutucuklarda bulunan uygun kelimelerle eşleştiriniz. Kutucuğa uygun rakamı yazınız.” (Ö8 doküman)*

Yukarıdaki doküman notlarında örnekleri görüleceği üzere, 10 öğretmenin yazılı sınav kâğıtlarında çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, vb. soru türlerinin yanında bilişsel alanın alt basamağındaki davranışları yoklayıcı eşleştirme tipi sorulara da yer verdikleri görülmektedir. Eşleştirme tipi sorularda, iki sütun halinde bilgiler verilerek bunların birbiriyle eşleştirilmesi istenir. Eşleştirme madde testleri, çoktan seçmeli testlerin farklı bir şekli olarak yorumlanmaktadır. Bu tür sorular üst düzey bilişsel öğrenmelerin ölçülmesinden ziyade derste veya ders kitabında anlatılanların hatırlanıp hatırlanmadığının yoklanmasında etkili olabilir (Erkan & Gömleksiz, 2008: 132; Özçelik, 2010: 69).

### **3.12.9. Doğru/Yanlış Tipi Sorular**

Değer öğretiminde yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri kategorisinde yer alan dokuzuncu tema, *doğru/yanlış tipi sorularıdır*. Araştırmaya katılan öğretmenler, yapılan mülakatlarda doğru-yanlış test sorularına yazılı sınavlarda yer verdiklerine ilişkin herhangi bir görüş beyan etmemelerine karşın 10 öğretmenin (%41.6), yazılı sınav dokümanlarında *“Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına ( D ), yanlış olanların*

*başına ( Y ) yazınız. ” şeklinde hatırlamaya dayalı doğru-yanlış tipi sorulara çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, vb. soru türlerinin yanında yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:*

*“Sevinç ve üzüntülerimizi başkaları ile paylaşmamalıyız.” (Ö23 Doküman)*

*“Gıpta etmek, dinimizin kaçınmamızı istediği kötü bir davranıştır.” (Ö6 Doküman)*

*“Sevinçlerimizi ve üzüntülerimizi kimseyle paylaşmamalıyız.” (Ö5 Doküman)*

*“Engellileri toplumsal hayattan uzaklaştırmalıyız.” (Ö20 Doküman)*

Yukarıdaki doküman notlarında da örnekleri görüleceği üzere, 10 öğretmen bir kısmı doğru bir kısmı yanlış yargılardan oluşan bir cümlelik önermelere yer vermişlerdir. Öğrencilerden ise bu önermelerin yanına D veya Y harfi yazarak bu önermelerin doğru veya yanlış olduğuna ilişkin yargılarını seçmeleri ve sınıflamaları istenmiştir. Öğretmenler doğru-yanlış sorularıyla sadece bilişsel alanın alt basamaklarındaki öğrenmeleri değil ayrıca üst düzeydeki bilişsel öğrenmeleri de yoklayabilirler (Özçelik, 2010: 58). Fakat araştırmamıza katılan öğretmenlerin kullandıkları D-Y test maddeleri, bilişsel alanın alt basamağına yönelik öğrenme ürünlerini yoklayıcı hatırlamaya dayalı sorulardan oluşmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin, bu tür sorularla sadece ezber bilginin (hatırlama düzeyindeki kazanımların) yoklanabileceğini düşündükleri söylenebilir. Oysa değer öğretiminin kazanımları arasında bilişsel alanın her düzeyinde davranışlar vardır. Öğretmenlerin sadece hatırlamaya dayalı bilgilerin ölçülmesine yönelip üst düzey öğrenme ürünlerinin ölçülmesinden kaçınmaları, öğrencilerde sadece birtakım ezber malumatların oluşmasına yol açabilir.

*Sonuç olarak*, araştırmamızda yer alan öğretmenlerinin tamamının ürün merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını genelde açık uçlu, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli sorulardan oluşan yazılı sınavlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. 7 öğretmen ise sadece çoktan seçmeli test sorularından oluşan yazılı sınav yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ürün merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarında kullandıkları soruların niteliğine bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin derste veya ders kitabında anlatılanları hatırlayıp

hatırlamadıklarını yoklamaya dönük alt düzeyde bilişsel yeterliklerle ilgili sorular sordukları anlaşılmaktadır. Örneğin, derste veya ders kitabında geçen “doğruluk, iyidir”, “hırsızlık, dinimizce kötüdür.” gibi yargılar benzeri istendiğinde aynen geri verme şeklindeki bilişsel yeterlik grubuna girer. Fakat bir alandaki kavram ve olguları hatırlamanın en alt düzeyde bilişsel yeterlilik olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Özçelik, 2010: 12). Öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları ürün merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarının, öğrencilerin derslerde ve ders kitaplarında aktarılan bilgiyi ne derece öğrenmiş olduklarını ölçmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu araçlarla, öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri olduğu gibi ezberlemeye yöneltilmektedir. Öğretmenlerin, sınavlarda sordukları sorular genellikle hatırlamaya ve ezbere dayalı oluyorsa, öğrencilere derslerde veya ders kitabında anlatılanları ezberlemelerinin ve sınavlarda bunları yazmalarının beklendiği mesajının örtük olarak iletildiği söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007: 37-38). Selçuk bu durumu başka bir şekilde şöyle tasvir etmiştir: “Herhangi bir ders öğrencilerine sadece şöyle seslenebilir: İcinizden kim daha fazla bilgi parçacığı toplar, daha çok ezberler, daha çok hatırlayıp iyi not alırsa, o kişi başarılıdır” (Selçuk, 2000: 19). Hâlbuki öğretmenlerin kullandıkları ürün merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarında öğrencilerin sadece derste veya ders kitabında anlatılanları hatırlayıp hatırlamadıklarını tespit etmeye dönük sorular değil eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yani verilen bilgiyi sorgulayabilmelerini, değerlendirebilmelerini, tartışabilmelerini, karşı veya alternatif düşünceler geliştirebilmelerine yönelik sorulara da yer verilmelidir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin kullandıkları çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, vb. soru tiplerinden oluşan yazılı ve sözlü sınavların niteliği ne yazık ki öğrencilerde eleştirel düşünme kabiliyetinin gelişmesine yardımcı olmayabilir; aksine, çeşitli malumat kalıplarının ezberlenip geçilmesine yol açabilir.

Araştırmamızda yer alan 14 öğretmen gözleme, 4 öğretmen görüşmeye ve 7 öğretmen ise performans görevine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin değer öğretiminde öğrencilerin sadece sonuçta ulaştığı noktayı değil, bununla birlikte süreçte gösterdiği çabayı da dikkate alan gözlem, görüşme ve performans görevi gibi süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanmaları, hem öğrencilerin öğrenmelerinin bütüncül olarak değerlendirilmesine hem de duyuşsal özelliklerin daha iyi tespit edilmesine imkân sağlayabilir. İlköğretim DKAB öğretim programında

kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına imkân veren bir yaklaşım benimsendiği ifade edilerek süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmesine rağmen (MEB, 2010: 12) araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğu, süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını ifade etmemişlerdir. Süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerinden gözlem, görüşme ve performans ödevini kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin ise söz konusu araçları etkili ve verimli bir şekilde kullandıklarını söylemek pek mümkün değildir. Bu durum, ilköğretim DKAB öğretim programının yeniliklerinden olan süreç merkezli ölçme ve değerlendirme yaklaşımının (MEB, 2010) araştırmamızdaki öğretmenler tarafından yeterince uygulamaya geçirilemediğini göstermektedir. Bu durum, ilköğretim DKAB programının iyi özümselememiş olması ya da felsefesinin iyi anlaşılmamış olması ile açıklanabilir. Son yıllarda eğitim alanında gerçekleştirilen reformların uygulamaya yansıtılmasında yaşanan başarısızlığın belki de en temel nedeni, bu süreçte ana uygulayıcı olan öğretmenin hizmet öncesi ve içi eğitiminin yeterli düzeyde ele alınmamış olmasından kaynaklanabilir. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yıllardır kullandıkları ürün merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle birlikte yeni programda önerilen süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamaya koymaları kolay bir iş değildir. Süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceri sahibi olmamaları, bu tekniklerin daha fazla planlama ve ön hazırlık gerektirmesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi nedenler de öğretmenleri bu araçların kullanımı konusunda olumsuz etkilediği söylenebilir.

DKAB öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin genelde ürün merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları fakat ürün merkezli ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve kullanma hususunda önemli eksiklerinin olduğu, ürün merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda da kendilerini yetersiz gördükleri ve ölçme-değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir (Akyürek, 2011: 504; Asrı, 2005: 132; Aydın, 1996: 192; Güngör, 2001: 80; Selçuk, 2005: 130; Şimşek, 2006: 147). Yapılan diğer araştırmalarla bizim araştırmamızın bulguları birlikte değerlendirilince, aradan geçen zamana rağmen DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum ve davranışlarında belirgin bir farklılaşmanın olmadığı ileri sürülebilir. Ürün merkezli ölçme değerlendirme araçlarının

öğretmenlerce aynı anlayışla kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Bu durum, ölçme-değerlendirme meselesinin öğretmenlerce ciddiye alınmadığını ve öğretmen yetiştirme sistemimizde problem olduğunun göstergesi olarak da kabul edilebilir. Ayrıca araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimini genelde anlatım (takrir) yöntemiyle işlediği daha önce tespit edilmişti.<sup>50</sup> Bunun sonucu olarak da değer öğretiminde bilişsel alanla ilgili alt düzey davranışların kazandırılmaya çalışıldığı ve yine çoğunlukla bilişsel alanla ilgili alt düzey davranışların ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğu söylenebilir.

### 3.13. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Her alanda, alanın çeşitli unsurlarının yetersizliği ve uyumsuzluğu nedeniyle, istendik amaçlara ulaşmada ya da elde edilmek istenen verimliliği sağlamada bir takım sorunlarla karşılaşılması muhtemeldir. Aynı durum, değer öğretiminin etkililiği ve verimliliği için de geçerlidir. Bu nedenle, değer öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların bizzat öğretmenlerin bakış açıları çerçevesinde değerlendirilmesi önemlidir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit edebilmek için onlara, *“Değer öğretimini gerçekleştirirken ne tür zorluklarla/sorunlarla/güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 12’ye bakılabilir.

---

<sup>50</sup> Bkz. s. 101-136

Tablo 12. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

|     | Aile | Medya | Sınıf<br>Mevcutlu | Araç-Gereç | Ders Saati | Sınav<br>Odaklılık | Okul<br>Yönetimi | Sosyal Çevre | Hizmet<br>Öncesi | Hizmetçi<br>Eğitim |
|-----|------|-------|-------------------|------------|------------|--------------------|------------------|--------------|------------------|--------------------|
| Ö1  | X    | X     | -                 | -          | -          | -                  | -                | -            | -                | X                  |
| Ö2  | X    | -     | -                 | -          | -          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö3  | X    | -     | X                 | X          | X          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö4  | X    | X     | X                 | X          | X          | -                  | -                | X            | -                | X                  |
| Ö5  | X    | X     | X                 | X          | -          | X                  | X                | -            | -                | -                  |
| Ö6  | X    | -     | -                 | -          | -          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö7  | X    | X     | -                 | -          | X          | X                  | -                | -            | -                | X                  |
| Ö8  | X    | X     | -                 | -          | X          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö9  | X    | -     | -                 | X          | X          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö10 | -    | -     | X                 | X          | -          | X                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö11 | X    | X     | X                 | X          | X          | X                  | -                | -            | -                | X                  |
| Ö12 | X    | X     | -                 | -          | -          | X                  | -                | -            | X                | -                  |
| Ö13 | X    | X     | X                 | X          | X          | -                  | X                | -            | X                | -                  |
| Ö14 | X    | X     | X                 | X          | X          | X                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö15 | X    | X     | -                 | -          | -          | X                  | X                | -            | X                | -                  |
| Ö16 | X    | X     | X                 | -          | -          | -                  | -                | X            | -                | -                  |
| Ö17 | X    | X     | X                 | -          | X          | X                  | -                | X            | -                | -                  |
| Ö18 | X    | X     | -                 | X          | X          | -                  | X                | X            | X                | -                  |
| Ö19 | X    | X     | X                 | X          | X          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö20 | X    | X     | X                 | X          | X          | -                  | -                | X            | -                | -                  |
| Ö21 | X    | X     | -                 | -          | -          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö22 | X    | X     | -                 | -          | -          | -                  | -                | -            | -                | -                  |
| Ö23 | X    | X     | X                 | X          | -          | -                  | X                | -            | -                | -                  |
| Ö24 | X    | X     | X                 | X          | -          | -                  | X                | -            | -                | -                  |
| %   | 95,8 | 79,1  | 54,1              | 54,1       | 50         | 33,3               | 25               | 20,8         | 16,6             | 16,6               |

### 3.13.1. Aileden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlar kategorisinde yer alan birinci tema, aileden kaynaklanan sorunlardır. 23 öğretmen (%95.8), aileden kaynaklanan muhtelif sorunlara değinmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ahlaki değerler anlamında problem yaşadığımız çocukların neredeyse tamamı parçalanmış aileye sahip durumda. Ailesinde küçük yaştan itibaren belli değerleri anne-babasından görerek kazanamamış öğrencilere okulda çok fazla bir şey yapamıyoruz.” (Ö11)*

*“Okulun bulunduğu çevre çok sıkıntılı. Genelde anne-baba, çocuğu bırakmış gitmiş oluyor. Dört ve beş yaşında sokağa atılan çocuk var burada. Annesi üç çocukta sonra kocaya kaçıyor. Kimisinin babası alkolik, kimisi uyuşturucu kullanıyor, kızını satacağını söyleyen bile var. Bu kadar kötü bir çevre. Çocukları çok etkiliyor. Çocuk anne babadan ne görürse o. Ben içkinin, sigaranın zararını anlatıyorum, çocuk ailede kanıksamış, denemiş, açık açık söylüyor ben içiyorum diye. Buna yapabilecek ne var, tamam oğlum diyorum ben söylüyorum zararını sen bilirsin, içip içmemek sana kalmış. Zorlasan, baskı yapsan zaten faydası olmaz. Aileleriyle konuşuyorum bu meselelerle ilgili ama kısmen etkili oluyor. Aile de umursamıyor. Zaten ailede ilgisiz olduğu için çocukta değer problemleri normalleşiyor. Aileni çağır diyorum çağırıyor, telefonla arıyorum kimse çıkmıyor. 14.30 da dersler bitiyor, değerler eğitimiyle ilgili ek etkinlik yapmak istiyorum bazen. Buna aileler izin vermiyor.” (Ö18)*

*“Biraz ailenin ilgisine, eğitime göre çocuğuyla alakasına göre değişiyor ama anne-baba ayrı çocukların hepsinde problem var. Ailevi problemleri değerlere yansıyor, o kadar içiçe ki.” (Ö20)*

*“Benim en büyük sorunum sınıfların aynı seviyede, aynı aile ve kültür seviyesinde gelmediklerinden öğrencilerin arasında vasatın altında çok öğrenci var. Ailesi parçalanmış olanlar bu ahlaki değerleri pek sallamıyorlar.” (Ö23)*

*“Çocuk bunu ailesinde görüyor önce. Buradaki ailelerin çoğu kültürsüz olduğundan dolayı her şeyi kaba kuvvetle çözmeye çalışıyor. Bunların değerlerini düzeltiyim diye çaba gösteriyorum ama aile onu yerle bir ediyor.” (Ö8)*

“Değer eğitiminde daha çok anne-babası sorunlu öğrencilere değerlerimizi anlatmada zorlanıyorum. Mesela çocuk küfrün yaygın söylendiği bir çevrede oturuyor, çocuklar anne-babanın yansıması, anne-babalarda ahlak ve karakter yoksa dini değerler yoksa çocuklarda da olmuyor. Bu konuda olumsuz çevrede yetişen çocuklar ve eğitimsiz anne babanın çocuklarına davranış değişiklikleri yapmada çok zorlanıyorum.” (Ö15)

“Yani biz burada ne kadar nasihat edip, anlatsak ta çocuk eve gidiyor diyelim ki küfür, biz burada küfretmeyin, kötü söz kullanmayın diyoruz veya kimsenin arkasından lakap takmayın, konuşmayın ama çocuk eve gidiyor orada tam tersi yapılıyor, bize burada tamam diyor ama orada geri başlıyor.” (Ö16)

“Bizim okulda vermeye çalıştığımız değerler aile tarafından yıkılıyor maalesef. Sen okulda edep ve güzel konuşmayı öğretiyorsun, aile fertleri evde küfürlü ve kötü sözlerle konuşuyor aralarında.” (Ö4)

“Çocuklar sigara içmeyin, insan sağlığına zararlıdır diyorum derste. Evde annem, babam herkes içiyor diyor çocuk. O zaman siz tek başına olduğunuzda bir şey yapamıyorsunuz.” (Ö7)

“Bir diğer sorun aile; biz sınıfta bir şeyler versek de ailede devam edilmesinde baya etkili. Ailenin tavrı belirleyici oluyor. Mesela biz dürüst olduğu takdirde onu anlamaya yönelik davranıp dürüst olmasını sağlarken aile dürüstlüğünden dolayı cezalandırdığında etki azalıyor.” (Ö3)

“Her çocuk ayrı bir aileden geliyor. Ailede bu değerlerle ilgili ön bilgilendirme yapılmadıysa daha doğrusu davranış bazında bir örneklik teşkil edilmediyse bu zor oluyor. Bencilce davranışlar çokça oluyor. Yani bir de buranın yapısı, özel okul olması nedeniyle her şeye doymuşluk var. Biraz da kendini önceleme var. Bunlara diğerkâmlığı, fedakârlığı, paylaşmayı anlatmakta zorlanıyoruz.” (Ö12)

“Formal boyutta biz öğretmenliği yapıyoruz ama informal olarak ailevi eğitimi yapıldığı için biz istediğimiz kadar anlatalım, çocuk aileden önemsenen değerlere odaklanıyor. Çünkü sınıftan çıktığı anda ailesinin yanına gidiyor. Ailede bu değerler farklı yaşanabiliyor. Bir ailede çocuk paylaşmayı yardım severliği öğrenirken başka bir ailede paylaşmamanın doğru olduğunu öğrenebiliyor. Bu da çatışma ortamı yaratabiliyor.” (Ö21)

*“Evde aldığı değerlerle okulda aldığı değerler örtüşmüyorsa problem oluyor.”*  
(Ö13)

*“Biz ailelerimizle aile okulu seminerleri başlattık her hafta koyduk ama ailelerin ilgisi çok olmadı. Oradaki eğitimimiz okulda uyguladığımız karakter eğitimiyle paraleldi. İlk dersimiz onlarla çocuklarımıza nasıl davranırız gibi her hafta çeşitli konularda seminer hazırlandı. Konular çocuklarımıza nasıl yaklaşacağımız, verdiğimiz ahlaki değerler, neler yapmalıyız ama pek katılan olmadı. Ayrıca ben söylüyorum, burada biz yapıyoruz, evde de siz aynısını uygulayın. Biz burada öğrettikten sonra siz evde aksine hareket ederseniz biz bu değerler eğitiminin faydasını göremeyiz diyorum. Hani evde buranın bir devamı gibi olsun diye velilerimize söylediğimiz zaman buna fazla dikkat edemiyoruz ve ilgilenemiyoruz diyor aileler. Çocuğun aile çevresini karakterini oluşturan değerler var. Çocuk diyor siz bu değeri diyorsunuz ama bizim evde bunu yapmak doğru değildir, yasaktır gibi. Bir de çocuğum bu okula geliyorsa değerler eğitimi altında namaza alınsın veya kız çocuğu ise başını kapatsın. Değerler eğitiminden anladıkları bu. Yani çocuk istiyor mu diye kesinlikle ona sorulmuyor, hocam ben istiyorum, hocam yapın. Veya aile çevresi bir vakıf veya cemaatte yaşıyor, işte çocuğum şunları şunları öğrenmiş gibi öğünen ve gösteriş yapan ailelerimiz var. Bir velimizin çocuğu bir yemekte yemek duasını okuduğu zaman gurur duyan ve değerler eğitimiyle ilgili beklentileri çoğunlukla bu tür şeyler. Bu aile yapısına ve mantığına göre de değişiyor.”* (Ö22)

*“Çocuğun alt yapısının sağlam olmaması veya aile baskıcı, pedagojik davranmıyor mesela, hep azarlama yöntemiyle yapıldığı için zorla, dayatılarak değer kabul ettirilmeye çalışıldığı için bir tepki oluşuyor o değerlere karşı çocukta. Mesela ailesinde dindar görünüyor ama mesela çok ilginç bir örnek normalde ailesinin baskısıyla örtünen bir çocuk var okulumuzda, bilerek isteyerek kendi rızasıyla severek örtünen çocuklar dışarıya bir geziye gittiklerinde diğer çocuklar her fırsatta kapanmak istiyorlar, bu çocuk açılarak geliyor, sadece buradan eve giderken veya evden buraya gelirken kapanıyor, ailenin bir tarikat bağlantısı var, sofuluk yönleri var, değerler yaşına uygun, sevdirci bir tarzda değil, ceberrut bir yöntemle öğretilmeye çalışıldığı için çocuklar o değerleri içselleştirememiş o davranışı, birileri emrettiği için onu yapıyor.”* (Ö17)

Yukarıda yer alan Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö21, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 14 öğretmen, öğrencinin okulda öğrendiği değerleri aile ortamında gözleyememesini hatta küfürlü konuşma, yalan söyleme, sigara içme,

uyuşturucu kullanma, içki içme gibi olumsuz örneklerin aile ortamında olmasının değer öğretiminde yaşadıkları önemli sorunlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle söz konusu öğretmenler, okulda kazandırılmaya çalışılan değerler ile aile ortamında önemsenen değerlerin birbiriyle çatıştığını ima etmektedirler. Öğrencilerin evde gördükleriyle okulda aldıkları eğitim arasında çatışma olduğu zaman, öğrencilerin değerleri kazanması ve ahlaki gelişimi bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Ev ve okul değerlerinin farklılaşmasından ya da çatışmasından dolayı çocuk ahlaki ikilem içerisinde kalabilir. Bu sebeple ailede öncelenen değerlerle okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin birbiriyle çatışmaması, değer öğretiminin etkililiği ve verimliliği açısından çok önemlidir (Ekşi & Katılmış, 2011: 116). Ailelerin dürüst, saygılı, yardımsever veya sorumluluk sahibi ahlaklı çocuklar yetiştirebilmeleri için kendilerinin de bu değerlere uygun davranışlar göstermeleri gerekir ve bu değerlerin önemsendiği aile ortamını oluşturabilmelidirler. Çünkü çocuklar aile bireylerini taklit ederek onlarla özdeşleşebilir; böylece aile bireylerinin temel davranış kalıplarını ve değerlerini örtük olarak öğrenebilirler. Örneğin alkolik bir babaya ve kötü huylu bir anneye sahip çocuk, içinde yetiştiği bu kötü ortamın etkisinden uzak kalamaz. Ayrıca böyle bir aile ortamında büyüyen çocuğa değer öğretimi yapmak, ahlaki değerleri önemseyen ailelerin çocuklarına değer öğretimi yapmaktan daha zor olabilir. Zira ailesinde olumsuz örnekleri görerek gelen çocukta yanlış gelişmiş bir değeri, başka bir değerle değiştirmek yeni bir değer kazandırmaktan daha zor olabilir. Bu sebeple evde aile fertleri ile okulda öğretmenler öğrenciye değerler konusunda iyi birer örnek olmalıdırlar ve birinin yaptığını diğeri yıkmamalıdır (Halstead, 1987: 27; Tamuri, 2007: 382; Senemoğlu, 2007: 75). Aile ile öğretmen arasında birbirlerini destekleyici ve tamamlayıcı bağ kurulduğunda, değer öğretimi istenilen düzeyde gerçekleştirilebilir.

Yukarıda yer alan Ö8, Ö11, Ö15, Ö18, Ö20, Ö23 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 9 öğretmen, boşanmış ve sosyo-kültürel seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların değerlerle ilgili yeterli ön öğrenmelerinin olmadığını ve söz konusu ailelerin bu konuda ihmalkâr davrandıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğun anne ve babasıyla birlikte sevgi dolu sıcak bir ortamda büyümesi, doğru davranış sergilemesini ve ahlaki gelişimini kolaylaştıran önemli etkenlerden biridir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, anne ve babaları tarafından ilgi gösterilerek gerekli sevgi ve güveni alan çocuklar, zamanla ebeveynlerinin değerlerini benimsemektedirler (Kochanska, Aksan, & Koenig, 1995). Bir

başka deyişle çocuk sevgi bağı ile bağlı olduğu kişilerle özdeşim kurarak onların iyi-kötü, doğru-yanlış değer yargılarını benimser. Fakat boşanmış ailelerin çocuklarının ana baba sevgisinden mahrum büyüdüğü ve ilgiden yoksun kaldığı durumlarda çocukların aileden belirli ahlaki değerleri edinmesi zorlaşabilir (Aydın, 2006: 10; Yörükoğlu, 1981: 212-213). Ayrıca aile içindeki mevcut ortamın sıcak, güvenilir, huzurlu olup olmamasıyla çocukların şiddete eğilimi arasında bir ilişki vardır. Boşanmış ebeveynlerin ve sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin çocuklarının şiddete eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Türkdoğan, 1996). Tüm bunlar göstermektedir ki, öğrencilerin ahlaki değerlerle ilgili yeterli ön öğrenmeleri olmadığı veya yanlış öğrenmelere sahip oldukları zaman öğretmenlerin etkin ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirmeleri zorlaşabilir.

Yukarıda yer alan Ö18 ve Ö22 kodlu öğretmenlerinde ifadelerinde de görüleceği üzere 2 öğretmen, ailelerin olumsuz örnek olmalarının önüne geçebilmek ve öğretimi yapılan değerlerin aile içerisinde de uygulamaya geçirilmesi için ailelerle görüşmeye çalıştıklarını hatta ailelere karakter eğitimi seminerleri düzenlediklerini fakat ailelerin bu konuda isteksiz davrandıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların iyi bir birey olarak yetişmesinde öğretmen-aile iletişiminin etkisi büyüktür. Bu bağlamda, aile ve öğretmen işbirliğinin önemi ve gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Sadece okul temelli uygulamalar bireyin ahlaki gelişimini tam anlamıyla desteklemez. Zira ahlaki gelişim bireyin okul dışında da hayata geçirdiği ve devam ettirdiği etkileşimlerle sağlanmaktadır (Arthur, 2003: 92). Değer öğretiminde önemli paydaşlardan biri olan aileyle işbirliği olmazsa, öğrencilerde olumlu ahlaki davranışların gelişmesi ve pekişmesi mümkün olmayabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin ifadelerinde sıkça geçtiği üzere öğrencilere evde yapılan değer aktarımı ile okulda yapılan değer öğretimi arasında farklılıklar olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için aile ve öğretmenlerin yakın işbirliği içerisinde çalışmaları, öğrencilerin tutum ve davranışlarına yön verecek ahlaki değerlerin öğretiminde önemlidir. Ayrıca öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin öğretmenler ve aileler tarafından sürekli gözlenerek izlenmesi ve de bu konuda öğretmen ve ailelerin görüş birliği içinde olmaları etkili ve bütüncül bir değer öğretimi için gereklidir.

Yukarıda yer alan Ö17 ve Ö22 kodlu öğretmenlerinde ifadelerinde de görüleceği üzere 2 öğretmen, bazı ailelerin, kendi değer anlayışlarını çocuklarına zorla aşılama çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların başkalarının davranışlarını gözlem yoluyla öğrenme ihtimalinin olmasından dolayı anne ve babaların, çocuklarıyla kurdukları

iletişim şeklinin çocukların ahlaki gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Erden & Akman, 2007: 125). Kendi değer yargılarını ve isteklerini çocuklarına baskıcı ve otoriter bir tarzda transfer etmeye çalışan ebeveynlerin çocukları, her an yanlış yapma korkusu içerisinde yaşayabilir. Çocuklar bu tür bir aile ortamında kendi özgür iradesini kullanamadığı gibi, sorumluluk becerisini de kazanamayabilir (Noddings, 2003: 153; Yörükoğlu, 1981: 212-213). Bu çocuklar, ailesinin yanında onların istediği gibi davranırken onların olmadığı yerlerde aksi davranış sergileyebilirler. Çünkü çocuğun içsel dünyasında anlamlandırılmamış bir değer uğruna ailelerin bu konuda zorlama yapmaları, onun isyan etmesine ve kendisine kabul ettirilmeye çalışılan değer gerektirdiği davranışların aksi istikamette çocukların davranmalarına neden olabilir (Pressy & Robinson, 1991: 268). Ayrıca bu çocuklarda yalan söyleme çok sık görülebilir. Çeşitli yalanlarla öğretmenlerini ve arkadaşlarını kandırabilir. Hırsızlık yaparak da intikam almaya çalışabilirler. Böyle davranarak ihtiyacı olmadığı halde arkadaşının eşyasını çalmakla, arkadaşını da mutsuz ederek tatmin olabilirler. Nitekim söz konusu öğretmenlerin, ailelerin kendilerine gelerek çocuklarının sık sık yalan söylediklerini ifade etmeleri bu durumu teyit eder niteliktedir. Çocukların ahlaki gelişiminin olumlu bir seyir izleyebilmesi için anne ve babalar, çocuklarıyla özen, güven, sevgi ve saygı merkezli ilişkiler kurmalıdırlar.

Özetle, araştırmamızda yer alan öğretmen görüşlerine göre, değerlerin kazandırılmasında aileden kaynaklanan çeşitli problemler vardır. Bu sorunlar; aile bireylerinin olumsuz örnek olması, boşanmış aileler, öğretmen-aile işbirliğinin yetersizliği, ailelerin kendi değer anlayışlarını çocuklara zorla kabul ettirmeye çalışmaları ve okulda verilen değerlerle ailede verilen değerlerin çatışması olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Aileden kaynaklanan söz konusu sorunlar, öğrencilerin ahlaki değerleri kazanmalarında ve ahlaki gelişiminde ciddi problemler doğurabilir. Bu sorunların önüne geçebilmek için ailelere önemli görevler düşmektedir. Aileler çocuklarına iyi örnek olmalıdırlar; çünkü çocuklar değerleri aile içerisinde en çok gözlem yoluyla öğrenebilmektedirler. Anne ve babaların çocuklarıyla yakın ve samimi bir ilişki içerisinde olmaları, ev ortamında çeşitli ahlaki problemler üzerinde müzakereler etmeleri, her iki tarafında görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri sıcak ortamlar oluşturabilmeleri gerekir. Ayrıca okul-aile işbirliğinin artırılması için çeşitli çalışmalar yapılabilir.

### 3.13.2. Medyadan Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan ikinci tema, medyadan kaynaklanan sorunlardır. 19 öğretmen (% 79.1), medyadan kaynaklanan muhtelif sorunlara değinmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Filmlerde, dizilerde, magazin programlarında insanlara dayatılan çarpık bir değer anlayışı var. Bunların etki gücü fazla olduğundan dolayı etkileniyorlar, özeniyorlar. Ben de onlar gibi olmalıyım gibi şeyler düşünüp bizim anlattıklarımızı duman edebiliyor.” (Ö11)*

*“Çocuk medyada izlediği karakterlerden çok etkileniyor, kendisini aynileştiriyor hele bu idol yaşları çocuk açısından. Çocukların da öyle düşündüğünü düşünüyorum. Kendilerine model şahsiyetler arıyorlar.” (Ö12)*

*“Çocukta oluşan yanlış değerlerin birinci nedeni medyadır. Dizideki ahlaki bozuklukları olduğu gibi kendine getiriyor veya okulda arkadaşlarıyla paylaşıyor veya oradaki yanlışları doğruymuş gibi kabul ediyorlar. Kılık-kıyafet tip açısından kendini dizideki artiste benzetmeye çalışan çok kız öğrencimiz var. Aynı zamanda davranışlarını da o modellediği insana benzetmeye çalışıyor. Özellikle Facebook'ta ahlaki değeri bozuk şeyler paylaşılıyor. Belli bir süre yanlış biliyor, okuyor, izliyor ama belli bir süre sonra yanlış doğruymuş gibi geliyor ona.” (Ö14)*

*“Mesela özellikle medya, internet çok kötü etkiliyor. Affedersin küfürli konuşmalar, ahlaki anlamda bozuk davranışlar, konunun bel altısına doğru gitmeler, sakat espriler, espriyle karışık kötü paylaşımlar, konuşması bozuluyor, davranışı bozuluyor, ahlaki yapısı bozuluyor, burada verdiğim değer orada havada kalıyor.” (Ö17)*

*“Dizilerin olumsuz etkisi oluyor. Oradaki karakterleri taklit etmeye çalışıyor konuşma tarzlarıyla, yaşantılarıyla. Sanki okula sevgili bulmaya, orada gördüklerini uygulamaya çalışıyorlar.” (Ö18)*

*“Diziler olumsuz etkide bulunuyor. Dizilere baktığımız zaman müthiş derecede yalan söyleniyor. Birisi kendini kurtarmak için dizide çok rahat yalan söyleyebiliyor. Çocuğun kafasında kendimi kurtarmak için yalan söyleyebilirim algısı oluşuyor. Öğrenci dizilerine baktığımız zaman okulla alakası olmayan öğrenciler ön planda. Sürekli aynı karakterleri gören çocuğa belli bir süre belirli davranışlar normal*

geliyor. Mesela aile değerleri ne bizim kültürümüze ne de toplumumuza uymaktadır. Dolayısıyla çocuk orada izlediği şeyle ailede veya okulda gördüğü değerler arasında ikilemde kalıyor. Bundan dolayı kendisine kolay geleni tercih ediyor.” (Ö19)

“Dizilerin, reklamların, kliplerin çok etkisi oluyor. Ben bir numaralı etken olarak görüyorum. Çok olumsuz örnek var. Dizilerde verilen mesajlar, arkadaşlık ilişkileri değerleri olumsuz etkiliyor. Özellikle cinsellik üzerinden çocuklara yanlış mesaj veriliyor. Çocuklar yaşlarından önce bazı şeylerle tanışıyorlar. Ve duygusal durumları kaldıramıyor bunu. Sınıfta ve dışarında bu konulara yöneliyorlar. Ve çocuklar etrafına cinsel obje olarak bakmaya başlıyorlar, bu durumlar 4. ve 5. Sınıflarda bile var. Dizilerle, kliplerle, dinledikleri sanatçılarla, onları örnek almalarıyla çok olumsuz bir model var önlerinde. Çocuk orada öğrendiği değerlerle size karşı bakış açısı değişiyor. Çocuğun bir hayal dünyası oluşuyor diziler ve televizyon kanalıyla. Onun dışındaki her şeyi geri bırakıyor. Sizi kesinlikle etken olarak otoritenizi kabul etmiyor. Ailesini de etken olarak kabul etmiyor. Orada örnek aldığı şahsiyetler dışındakileri örnek olarak kabul etmiyor. Burada bir değerler çatışması var. Medya yoluyla verilen değerlerle bizim vermeye çalıştığımız değerler tam birbirine zıt. Çocuğa oradaki değerler daha cazip geliyor ve onu tercih etmek istiyor. Ve sizi dinlemiyor kesinlikle.” (Ö20)

“Görsel ve yazılı medyanın olumsuz etkisi var. Mesela görsel medya şiddeti körükleyen haberler yapıyorsa, insanlar arasındaki adalet duygusunu zedeleyici haberler yaptığı zaman çocuğun değerleri üzerinde olumsuz etki yaptığını gözlemliyoruz. Öğrenci diyor ki şu adam şöyle yapmak suretiyle köşeyi dönmüş diyor. Onu öyle görsellikle süsleyerek çocuğa sunuyorlar ki. Mesela Milli Piyangodan kazanılan parayı, adam yattığı yerden kazanıyor. Bu milli piyangodan elde ettiği paranın hangi değerlere aykırı olduğunu ve çeliştiğini vurgulama konusunda da bize görevler düşüyor.” (Ö4)

“Biz değerleri anlatıyoruz, anlatıyoruz, evde televizyondaki diziyi izliyor, her şeyi götürüyor. Diziler sürekli çocuklara dedikoduyu aşıyor, ondan sonra gösterişi aşıyor. Zenginlik hevesi bunları aşıyor. Dolayısıyla sen ne kadar anlatırsan anlat, o çocuğa oradakiler daha ilgi çekici geliyor.” (Ö5)

“Çocuklarda bir internet vakası var, en bariz örneği Facebook. Mesela küfür çok yaygın burada. Bir öğrencimiz bu yüzden okuldan atıldı. Neden Facebook’tan arkadaşına küfür etmesi nedeniyle. Diziler müthiş etkiliyor. Pis yedili diye bir dizi

*var, ara sıra bakıyorum, çok izliyorlar, kendi çocuğuma izletmiyorum ama okulda başkalarından duyuyor. Bu dizide yanlış davranışlar, kız-erkek ilişkisi, vb. bunlarda çocuğa hoş geliyor.” (Ö7)*

*“Dizilerin olumsuz etkisi oluyor. Bizim dizilerim Türk ve Müslüman değerlerine aykırı olduğundan dolayı başta aile değerini yıkmayı hedefliyorlar. Adam gidiyor yengesiyle aşk hayatı yaşıyor. Çocuklar bunu kendi arasında çok konuşuyor. Sekizinci sınıf kız öğrencileri arasında özentî çok oluyor. Erkek arkadaşlarına daha fazla ilgi ve alaka duyuyor.” (Ö8)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere 19 öğretmen (% 79.1), televizyon ve internetin olumsuz yönlerine dikkat çekmektedirler; öğrencilerin izledikleri televizyon programlarındaki karakterleri kendilerine rol model olarak aldıklarını ve medyada sunulan yanlış değer anlayışlarıyla okulda yapılan değer öğretiminin birbiriyle çatıştığını ifade etmişlerdir. Çocukların hayatlarında televizyonun çok önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Çağımızın çocuklar için en etkili iletişim aracı olan televizyon, bu gücünü sözlü ifadeyi görüntüyle desteklemesinden, düşünceden önce duygulara hitap etmesinden dolayı elde etmektedir. Televizyonda gösterilen filmler ve diziler çocuğu eğlendirebilmektedir. Bu türde filmlerin ve dizilerin çok renkli olması, farklı ve değişik ses efektlerinin kullanılması, filmlerin çocuklar tarafından kolaylıkla ve ilgiyle izlenmesine yardımcı olmaktadır (Çelenk, 1995: 25). Çocukların dünyası, kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon aracılığıyla bir mesaj bombardımanına tabi tutulmaktadır. Bu araçlar çocuğun nasıl davranacağına, neyi seçeceğine karar vermede ve belirli değerleri kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Aslında kitle iletişim araçlarının hiçbirisi nesnel anlamda kötü değildir. Sorun, kullanımlarıyla ilgilidir. Kitle iletişim araçları doğru amaçlar doğrultusunda kullanıldığı zaman iyi bir eğitim aracı olabilir ve çocuğun ahlaki gelişiminde olumlu bir rol oynayabilir. Şayet aksi olur da, kötü olarak kullanılırsa çocuğun ahlaki gelişimini ve ahlaki değerleri edinmesini olumsuz etkileyebilir (Topçuoğlu, 1990: 34-41).

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde sıkça geçtiği üzere 19 öğretmen, öğrencilerin dizilerde yer alan çeşitli olumsuz karakterleri modellediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sevdikleri dizi kahramanlarının giyindiklerini, beğendiklerini kendilerine örnek aldıklarını, bir diğer deyişle onlara benzemeye ve onlar gibi davranmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda televizyonun -

özellikle yerli dizilerin- çocuklar tarafından izlenme oranlarının yüksek olduğu ve çocukların televizyonu eğlence amaçlı veya boş zaman değerlendirme etkinliği olarak kullandıkları tespit edilmiştir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Erjem & Çağlayandereli, 2006; Gür, Dalmış, & Çelik, 2012; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı, & Avcı, 2010; UNICEF, 2004). Çocukların büyük çoğunluğunun televizyonu ve yerli dizileri takip ettiği düşünüldüğünde bu aracın çocukları etkilememesi mümkün değildir (Günindi-Ersöz, 2002). Hem bizim araştırmamızda hem de yapılan diğer araştırmalarda (Özdiker, 2006; Erjem & Çağlayandereli, 2006) çocukların televizyon dizilerindeki kahramanları modellemeleri; davranışlarını bu kahramanlara benzetmeye çalışmaları çocukların televizyon programlarından-özellikle televizyon dizilerinden- oldukça etkilendiklerini göstermektedir. Bu bağlamda özellikle sosyal öğrenme kuramının en temel kavramlarından birisi olan model alma veya modelleme öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunu oldukça açıklayıcıdır. Sosyal öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından ortaya atılmış ve geliştirilmiştir. Bandura'nın temel önermesi, *“biz diğerlerini gözlemleyerek öğreniriz”* şeklinde ifade edilebilir. Sosyal öğrenme kuramına göre, insan kendi tecrübelerinden değil, başkalarının bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak, onları taklit ederek de öğrenebilir. İnsan davranışlarını açıklamaya yönelik olarak geliştirilen sosyal öğrenme kuramı özellikle medyanın izleyiciler üzerindeki etkisini açıklamada önemli olmuştur. Başta Bandura olmak üzere bu konuda çalışan akademisyenler, medyanın birey ve toplum üzerine etkilerini ortaya koymak için bu kuramdan yararlanmışlardır. Bandura, çocukların televizyon filmlerinden ve bu filmlerdeki modellerden tutumlar, değerler, duygusal tepkiler ve yeni davranış biçimleri elde ettiklerine dikkat çekmiştir. Medya ve özellikle televizyon bağlamında modelleme, televizyon programlarında, özellikle dizi ve filmlerde başrol oyuncusu gibi önemli rolleri oynayan karakterlerin, izleyiciler tarafından örnek alınması, o modele uygun davranış ve tutumların sergilenmesi ve modele benzeme çabası olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977; Çelik, 2003: 46; Erjem & Çağlayandereli, 2006). Çocuklar televizyonda yer alan dizi filmlerden etkilenme sonucu kendilerine model yaratabilirler. Modelleme süreci içinde çocuk, televizyonda ya da sinemada seyrettiği film kahramanlarının karakteristiklerine uygun olarak duyar, düşünür ve hareket eder. Çünkü çocuk taklit yoluyla her türlü davranış kalıbını öğrenme potansiyeline sahiptir. Televizyondaki filmler ve diziler aracılığıyla öğrenciler, çeşitli karakterlerin ortaya koydukları değerleri içselleştirebilirler. Bu durum, taklit edilen modele sadece dış görünüşü itibarıyla benzemenin ötesinde, onun tutum ve davranışlarını,

ardındaki değerlerle birlikte içselleştirmeyi de içerebilir. Mesela televizyondaki dizi kahramanı yalan söyleyerek görünürde bir takım menfaatler sağlayabilir. Bu süreçte öğrenci, dizi kahramanının, işine geldiğinde kolaylıkla yalan söylediğini sıkça gözleyerek öğrenebilir ve bunu bir gerçeklik olarak içselleştirebilir (Çelenk, 1995: 25-36; Yavuz, 1998: 234-235; Yavuzer, 2003: 115-116).

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinde örnekleri görüleceği üzere medyadan kaynaklanan muhtelif sorunlara değinen 19 öğretmenden 13'ü, çocukların medyada gördüğü değer anlayışlarının okulda öğretimi yapılmaya çalışılan değer anlayışlarının tam aksi istikametinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin medyada gördüklerinin bir kısmı olumlu olsa da çoğunluğu ahlaki açıdan sorunlar içerebilmektedir. Yanlış cinsellik algısı oluşturma, dayanışma kültürüne zarar verme, mahremiyet duygusunu zedeleme, başkalarının haklarını gözetmeme ve fedakârlıkta bulunma hislerini zayıflatma, çok rahat yalan söyleme gibi ahlaki sorunlar dizilerde veya filmlerde görülen yanlış değer anlayışlarına örnek olarak verilebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da medyanın çocukların sigara içme davranışını edinmelerinde, cinsellik konusunda olumsuz bilgilenmelerinde, suç ve şiddete yönelmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetinkaya, 2005; Gidwani, 2002; Uberos, 2001). Öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere öğrenciler, televizyonda olumsuz değer anlayışlarıyla karşılaştığı zaman, okulda yapılan değer öğretimiyle medyada yapılan değer aktarımı arasında ciddi çatışmalar ortaya çıkabilir. Bu durum, öğrenciyi ya değer öğretimine karşı ilgisizliğe itebilir, ya öğrencinin değerler konusunda ikilem yaşamalarına yol açabilir ya da öğrenciler, medyada telkin edilen yanlış değer anlayışına göre tutum ve davranışlarını şekillendirebilir.

DKAB öğretmenleriyle yapılan başka bir araştırmada da “*DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını medya olumsuz etkilemektedir*” maddesine öğretmenlerin % 58,9 “tamamen” ve % 33,6 “çoğunlukla” katıldıklarını belirtmektedirler (Kaymakcan & Meydan, 2011). Hem söz konusu bu araştırmada hem de bizim araştırmamızda çıkan sonuç, DKAB derslerinde değer öğretiminin etkili biçimde yürütülmesini medyanın olumsuz etkilediği kanaatinin öğretmenler tarafından büyük oranda paylaşıldığını göstermektedir. Televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden çocukları korumada aileye önemli görevler düşmektedir. Özellikle

aileler kitle iletişim araçlarının kullanımı konusunda bilinçli ve duyarlı olması gerekmektedir.

### 3.13.3. Sınıf Mevcudunun Kalabalıklığından Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan üçüncü tema, sınıf mevcudunun fazlalığıdır. 13 öğretmen (%54.1), sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasının değer öğretiminin niteliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Sınıflardaki öğrenci sayısı olumsuz etkiliyor. Çocuğu tanımaya yönelik yapacağım şeyleri engelliyor. Otuz beş tane öğrenciyi tanıma şansım yok, onların öğretimi yapılacak değerle ilgili her birinin düşüncesini alamıyorum. Derslerde şen şakrak olan bir çocuğumuz geçen ay babasının karşı komşunun karısıyla kaçtığını yeni öğrendim. Bunu bilmediğimden sınıf içindeki bozuk davranışlarına anlam veremiyordum. Çocukla birebir görüşmedim. On tane sınıfa giriyorum. 350 tane öğrencim var. Tek tek tanıma şansım yok.” (Ö10)*

*“İki saat içerisinde öğrencilerin değerlerini tanımak zor. Ama bir olay olur veya yanlış bir durum olursa o olay üzerinden gidince, yanlışlığı düzeltmek için ve diğer öğretmen arkadaşlar şu değerlerde bozukluk görüyoruz, bunların olması gerekeni nedir, siz doğru olanı anlatırsanız, konuşursanız diyor. Böyle bir ortam oluşturduğumuza üç beş öğrenciyle veya o olayla ilgili olanların o değerle ilgili düşüncelerini çözebiliyoruz. Yoksa sınıfta otuz kişinin tamamını da fikrini almak zor, süre yetmiyor.” (Ö14)*

*“Sınıflarımız kalabalık. Gürültü çok oluyor. Arkalara ulaşmak, herkese seslenebilmek zor oluyor.” (Ö16)*

*“Sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu sınıf hâkimiyetimi zorlaştırıyor. Mesela tiyatro yaptırırken çok komik bir sahne olduğu zaman çocukların gülüp toparlanması baya vakit alıyor çok kalabalık olduğu zaman. Sınıfın çok kalabalık olması da mesajın herkese istenilen şekilde ulaşmasını engelleyici bir faktör oluyor, çok kalabalık olmaması lazım.” (Ö17)*

*“Öğrenci sayısının fazla olması değer öğretimiyle ilgili etkinlikleri rahat yapmamızı engelliyor.” (Ö19)*

*“Sınıflarımızı o kadar kalabalık ki, birçok şey çok zor yapılıyor. Valla drama da çok eğleniyorlar. Çünkü arkadaşlarının tavırları komiklerine gidiyor. Sarhoşu canlandırıyor bir tanesi, diğeri kıskanç birini canlandırıyor onları izlerken çok keyif alıyorlar. Ama önemli olan orada amacına ulaşması, toparlamakta zorlanıyorum kalabalık ortamda özellikle, çok taşkınlıklar oluyor. Tekrar çocukları amacına yönlendirmek çok zor oluyor. Grup çalışmasında da sınıfların kalabalık olması sıkıntı oluyor. Mesela sınıfın kalabalık olması grup elamanlarının sayısının çok olmasına sebep oluyor bu ise etkili bir paylaşım yapılmazsa bazı öğrencilerin aktif, bazı öğrencilerin pasif kalmasına neden oluyor.” (Ö20)*

*“Kalabalık sınıflar nispeten biraz daha problemlili oluyor özellikle alt sınıflarda. Özellikle kalabalık sınıflarda üçlü olduğu zaman birbiriyle itişiyorlar, hiç yokken öğrenci beni itti diyor, biri sıra paylaşmadığı için, diğer kolu değdiği için yahut kitabı sesli okuyor gibi mesela birbirini şikâyet ediyorlar kalabalık olduğu zaman.” (Ö23)*

*“Öğrenci sayısı çok etkili. Herkese sesimi duyuramıyorum. Kalabalık olunca özellikle yaramazlar en köşelere oturuyor, arkalara, sınıfı berbat ediyor.” (Ö24)*

*“Değer öğretiminde uygulanacak pek çok yöntem var ancak sınıflarımda birkaç defa yeltendim, sayı çokluğundan dolayı olmuyor. Öğrenci sayısı en önemli sorun, öğrencilere ulaşmak, her birini ayrı dinlemek zorlaşıyor.” (Ö3)*

*“Sınıftaki öğrenci sayısı değer öğretimini bireyselleştirme anlamında problem oluyor. Daha çok öğrenci olursa daha az öğrencinin derse katılımını ve her bir öğrenciye daha az vakit ayırma anlamına gelir. Kalabalık olunca dikkat de çok çabuk dağılıyor.” (Ö11)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere 13 öğretmen, değer öğretimini etkili olarak gerçekleştirmenin önündeki engellerden biri olarak sınıf mevcutlarının fazla olmasına değinmişlerdir. Öğretmenler kalabalık sınıflarda öğrencilerle yeterince iletişim kuramadıklarını, sınıfa hâkim olamadıklarını ve öğrenci merkezli yöntemleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin derslerinde yaptığımız gözlemlerde ise sınıflardaki öğrenci sayısı 40 ile 60 arasında değişmektedir. Aydın tarafından yapılan başka bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin %20.6’sı, DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen sebeplerden biri olarak, ‘sınıfların kalabalık oluşu’na değinmişlerdir. (Aydın, 1998: 34). Literatürde sınıf

mevcudu üzerine yapılan çalışmalarda kalabalık kavramı, genellikle 30'un üstünde bir sayıyı ifade etmektedir (Bakioğlu, 2009: 228; Özdemir & Öğülmüş, 1999: 9). Kalabalık sınıflar, değer öğretiminde gerek öğretmen gerekse de öğrenci açısından pek çok olumsuzluğu bünyesinde barındırmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda bu düşünceyi teyit eder niteliktedir (Bakioğlu, 2009: 229). Kalabalık sınıflarda gerek öğrencinin gerekse de öğretmenin motivasyonu ve buna bağlı olarak performansı olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek, öğrencilerinin her birinin gelişimini izlemek, öğrencileri güdülemek, sınıfı belli bir düzen içerisinde tutmak, her bir öğrenci ile güçlü bir iletişim kurmak ve öğrenci merkezli eğitim yapmak çok zor olabilmektedir (Erden, 1998: 68).

Ö10 ve Ö14 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 2 öğretmen, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerini bireysel olarak tanımakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmenin her öğrenciyi tanımamasını engelleyen ana faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf mevcudundaki artış, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurulmasını zorlaştırabilir, öğrencilerin kendilerini yeterli şekilde ifade etmelerini engelleyebilir. Nitekim Ö3, Ö10, Ö11 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 4 öğretmenin sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretim sürecinde öğrencilerin kendilerini yeterince ifade edemediklerini söylemeleri bu durumu teyit eder niteliktedir.

Ö3, Ö19, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde örnekleri görüleceği üzere 4 öğretmen, öğrenci sayısının fazlalığından dolayı drama, örnek olay, grup çalışması ve tartışma gibi yöntemleri etkin olarak kullanamadıklarını veya hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim “*Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler*” adlı kategoride araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimini genelde anlatım yöntemiyle gerçekleştirmeleri ve drama, örnek olay gibi yöntemlere pek yer verememelerinin<sup>51</sup> nedenlerinden biri de sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı olabilir. Küçük sınıfların öğrencilerin daha nitelikli öğrenmeleri için uygun olduğu genel kabul görmektedir (Haller & Strike, 1986: 176). Fakat en uygun sınıf büyüklüğünün ne olması gerektiği sorusunun net bir cevabı yoktur. Değer öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sınıftaki öğrenci sayısının en fazla ne kadar olması gerektiği sorulduğunda ‘mümkün

<sup>51</sup> Bkz. s. 104-136

olduğu kadar az' cevabı en doğrusu olacaktır. 10-15 kişiden oluşan bir sınıfta drama, grup çalışması ve tartışma, örnek olay incelemesi, vb. yöntemler rahatlıkla uygulanabilir. Fakat öğrenci sayısının fazla olması bu yöntemlerin hiç kullanılamayacağı anlamına gelmemektedir. Öğrenci sayısının fazla olmasının, her türlü öğretim yöntemini etkinlikle uygulayabilmek için bir engel olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Küçükahmet, 1998: 54). Dolayısıyla kalabalık bir sınıfta drama, grup çalışması ve tartışma, örnek olay incelemesi, vb. yöntemler kullanılacağı zaman değer öğretimi planlamaya daha fazla zaman ve emek harcanarak, bu yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılması mümkün olabilir.

Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 6 öğretmen, sınıf mevcudunun fazla olmasının beraberinde sınıf yönetimi sorununu ortaya çıkardığını söylemişlerdir. Onlar, sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda istenmeyen davranışların çok fazla olduğunu, öğrencilerin derse dikkatini çekmede ve motivasyonlarını sağlamada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Ö16 ve Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere öğrencilerin kalabalıktan dolayı dersi dinleyememeleri ve dersi anlamakta zorluk çekmeleri, sınıf içi istenmeyen davranışların artmasına yol açmış olabilir. Sınıf yönetimi doğal olarak sınıftaki öğrenci sayısından etkilenebilmektedir. Sınıf mevcudu arttıkça, değer öğretiminin etkililiği azalabilmektedir. Nitekim Demircan tarafından yapılan bir araştırmada da sınıf mevcudundaki artışın öğrenciler ile öğretmen arasında iletişim kopukluğuna neden olduğu ve bunun sonucunda sınıfta disiplin problemlerinin arttığı sonucuna ulaşılması bu durumu teyit eder niteliktedir (Demircan, 2005). Ayrıca, kalabalık sınıflarda sınıf kontrolünü sağlamada sarf edilen çabanın daha fazla olması, öğretmenin çabuk yorulmasına, motivasyonun azalmasına ve mesleki açıdan daha fazla tükenmesine yol açabilir.

#### **3.13.4. Araç ve Gereç Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar**

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan dördüncü tema, araç-gereç yetersizliğinden kaynaklanan sorunlardır. 13 öğretmen (%54.1), değer öğretiminde araç-gereçleri bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Aslında ben çalışma kâğıdı kullanmak istiyorum ama fotokopi imkânlarımız olmadığı için yapamıyorum.” (Ö10)*

*“Bir de fiziki yetersizlikte problem oluyor. İşte çıktı alamıyorum, renkli olmayınca çalışma kâğıtları hoş olmuyor.” (Ö5)*

*“Değeri öğretmek için önerilen yöntem ve tekniklerin okulda teknolojik altyapısı yok. Onları kullanmamız okulda mümkün değil. Mesela şu değerle ilgili film bulun ve o çocuklara o filmi izletin diyor ya da tepegözle şu çalışma kâğıdını yansıtın diyor. Bizim elimizde ne film veya video var Talim terbiye kurulundan geçmiş. Okullarda tepegöz, akıllı tahta, internet yok ama kılavuz kitapta bunlar varmış gibi öneriliyor bazı şeyler, yönlendirmeler ona göre yapılıyor. Projeksiyon kullanamıyorum. Bir sınıfta var, sekiz sınıfta yok. Şimdi ben bir sınıfta hazırlasam diğer sekiz sınıfta uygulayamacağım. Genelde görsel teknolojiden yararlanmıyorum.” (Ö11)*

*“Her sınıfımızda projeksiyonumuz olmadığı için projeksiyon ve bilgisayar konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Bu yüzden çok fazla kullandığımızı söyleyemem.” (Ö13)*

*“Geçen yıl bütün sınıflarda projeksiyon vardı, bundan dolayı bilgisayar aldım. Bu yaz döneminde belirli katlarda yok. Biz de ne yapıyoruz, tabiri caizse biriktiriyorum, dört haftada bir A Blok’ta toplantı salonu var, oraya öğrencileri topluyorum, bilgisayar hazır ve kurulu bir iki ders göstereceğim şeyleri topluca gösteriyorum.” (Ö14)*

*“Projeksiyon birinci kademede var ama diğerlerinde yok. Sadece onu kullanabileceğim bir sınıf var, ona zaman olmuyor, ya kimyacılar ya da bilgisayarlılar kullanıyor.” (Ö23)*

*“Bu kolejde pek fazla faydalı olamadım, bilgisayarlar bile doğru düzgün çalışmıyordu özel okul olmasına rağmen.” (Ö24)*

*“Sınıfta projeksiyonun olması önemli, her ders aşağıya inmek sorun oluyor.” (Ö3)*

*“Projeksiyon bizim sadece bir sınıfımızda var. Öğrenciyi projeksiyon sınıfına indirmek zorundasın. O da gidip gelmeler de zaman sıkıntısında problem oluyor.” (Ö4)*

*“Okulumuzun imkânları çok kötü. Mesela erdemliler serisi var dört ve beşlerde izletilebilecek bir şey. Okulumuzun imkânı yok. Bilgisayar odamız var, orada sürekli dolu. Ben istememe rağmen slayt veya görsel bir sunu izletme imkânım olmuyor. Daha önce denedim. Laptop getirdim, sırf bunun için aldım bir şeyler izlettim*

*öğrensinler diye. Öğretmen masasının üstüne koydum ama o da küçük ekran olduğu için ve ses ayarının düşüklüğünden dolayı, derslerimde art arda iki ders olmadığı için o yüzden bir ders boyunca yetişmiyordu ve yarım kalıyordu. Ondan vazgeçtim. Çalışma kâğıdından istifade edeceğim, fotokopi imkânımız yok.” (Ö18)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği 13 öğretmen (%54.1), okulların araç-gereç bakımından yetersizliğine değinmişlerdir. Öğretmenler, sınıf veya okuldaki çeşitli fiziksel yetersizliklerden dolayı ders araç-gereçlerini ya yeterince kullanamadıklarını ya da hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Okullarda yapılan gözlemler de bunu desteklemektedir. Söz konusu gözlemlerde birçok okulda slayt, fotokopi makinası, bilgisayar, vb. araç-gereçlerin bulunmadığı görülmüştür. Aydın tarafından yapılan başka bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin %14.1'ine göre, DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen sebeplerden biri, 'araç-gereç eksikliği'dir (Aydın, 1998: 34). Okul ortamında araç-gereç eksikliğiyle ilgili sorunlar, değer öğretiminde başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir. Değer öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, okulların fiziksel ve teknolojik donanım bakımından uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Okullarda televizyon, video, VCD çalar, teyp, bilgisayar, tepegöz, fotokopi makinası gibi araç-gereçler bulunmalı ve öğretmenler bunları etkin bir şekilde eğitim-öğretimde kullanabilmelidir. Her zaman, her okulda ve sınıfta uygun öğretim araç-gereçleri bulmak mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları öğretim araç-gereçlerini ellerinde geldikince kendilerinin temin etmeleri, hazırlamaları gerekir. Zaten yeterince bilinçli bir öğretmen, bulunmayan araç-gereci temin edecek yolları da kendisi araştırıp bulabilir. Değer öğretiminde seçilen araç-gerecin amaca uygun seçimi ve etkin kullanımı önemlidir. Daha önce geçtiği üzere her ne kadar araştırmamızda yer alan öğretmenler değer öğretiminde çeşitli araç-gereçlerden yararlandıklarını ifade etmiş olsalar da, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde uygulamalarına bakıldığı zaman, bazı öğretmenlerin seçtikleri araç-gereçleri etkenlikle kullanamadıkları görülmüştür.<sup>52</sup>

### 3.13.5. Ders Saatinin Azlığından Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan beşinci tema, ders saatinin azlığından kaynaklanan sorunlardır. 12 öğretmen (% 50), ilköğretim

<sup>52</sup> Bkz. s. 150-182

DKAB ders saatinin azlığından yakınmaktadırlar. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ders saati olarak süre sıkıntısı oluyor. Süre daha geniş olmalıdır ki çocuklara daha fazla söz hakkı verelim, daha fazla kendini ifade etsin. Değerler daha derinlemesine ele alalım.” (Ö11)*

*“İki saat yetmiyor. Öğrencilerle daha çok zaman geçirmek gerekir, hayatı beraber yaşamak, beraber paylaşımlarda paylaşmak, konuları daha uzun süreli ve ayrıntılı anlatmak, daha çok materyallerle, tiyatro yapacağım iki tane tiyatro ile ders bitiveriyor, hemen zil çaldı çocuklar aa, teneffüsü de alalım diyorlar, bu sefer teneffüse gidemiyorlar, öbür ders diğer öğretmeni sıkıştırıyorlar.” (Ö17)*

*“Ders saati bu değerleri öğretme konusunda yetersiz. Sayı fazla olursa daha fazla etkinlik yapılabilir. Ders dışı etkinlikler yapılabilir huzurevine, vb. yerlere. Yardım kampanyaları planlanabilir.” (Ö18)*

*“Yeterli ders süresi olmuyor. Mesela yalan konusunu bir saat içerisinde veremezsiniz. Manevi boyutu, günlük hayat üzerindeki etkisi üzerinde durursunuz. Kısa kısa anlattığım zaman yeterli olmuyor. Bu yüzden iki ders saatinde değerlerin anlatılması bana çok zor gibi geliyor.” (Ö19)*

*“İki saat yetersiz. Ders saati fazla olsa, daha fazla ahlaki güzellikler anlatılabilir.” (Ö14)*

*“Ders ile ilgili zaman azlığı yaşıyoruz. O kitabı işlemek zorundasınız, anlatmak yani. Ama o kırk dakika yetmiyor.” (Ö9)*

*“Ders saati yetmeyebiliyor. Biraz ayrıntılı anlattığım için yetiştiremiyorum. Okuldaki bütün hocalardan geriğim şu anda. Öyle oluyor ki, bir değeri anlatmak için bir ayet okuyorum, bir bakmışım nereye gitmişim, sonra geri dönmek çok vakit alıyor. Çok fazla dağılıyorum zaman zaman derste hani mesaj vermek adına.” (Ö20)*

*“Ders saati planlama yapmadığım zaman yetersiz kalmaktadır.” (Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısı, etkili bir değer öğretimi gerçekleştirebilmede ilköğretim DKAB ders saatinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. İlköğretim DKAB dersi ders saatlerinin az olduğuna yönelik öğretmen eleştirilerine başka araştırmalarda da rastlanılmıştır. Aydın tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin %42.2’si, DKAB dersinin

amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen sebeplerden biri olarak ‘ders saatinin az oluşu’na değinmişlerdir (Aydın, 1998: 34). Kaymakcan tarafından yapılan başka bir araştırmada da ilköğretim DKAB öğretmenlerin % 74.4 gibi büyük çoğunluğu ders saatini yeterli bulmazken, % 25.6’sı yeterli olduğunu düşünmektedir (Kaymakcan, 2009: 29).

Yukarıda yer alan Ö11 ve Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere söz konusu öğretmenler, ders saati fazla olduğu zaman öğrencilere daha fazla söz hakkı verilebileceğini ve tiyatro, drama gibi öğrenci merkezli etkinlikler yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların konuları sadece anlatmakla yetindikleri ve ders süresini etkili bir biçimde kullanamadıkları görülmüştür. Ö9, Ö14, Ö19, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde örnekleri görüleceği üzere 7 öğretmenin ise, ders saati fazla olduğu zaman değerler konusunda daha fazla anlatıma yer vereceklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin ifadeleri, değer öğretiminde kullandıkları yöntemler ve değer öğretimi planlama kategorilerindeki durumlarıyla tutarlılık arz etmektedir. Değer öğretiminde öğrenci özelliklerini tanıma, öğretim için hazırlanma, öğretim araç ve gereçlerinden faydalanma, öğretim sürecinde çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma konularındaki eksikliklere bakılacak olursa, öğretmenlerin değer öğretimi için belirlenen mevcut öğretim süresini bile ne kadar etkili kullanabildikleri tartışmaya açıktır. Bu bağlamda söz konusu eksikliklerin giderilmemesi halinde, ilköğretim DKAB dersinin süresi 4 saate çıkarılsa bile, öğretmenlerin dile getirdikleri zaman yönetimiyle ilgili sorunların yaşanmaya devam edeceği ileri sürülebilir.

Tüm bu veriler göstermektedir ki, buradaki temel sorun, bizatihi sadece ders saatinin az olması değil, öğretmenlerin planlama işine yeterince zaman ayırmamaları ve değerleri telkin anlayışına göre hareket etmeleridir. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin, söz konusu dersin saatini artırma inisiyatifleri yoktur. Bu sebeple öğretmenlerin, değer öğretiminde sınırlı olan ders süresini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için derslere hazırlıklı gelmeleri, öğretim sürecinde kullanacakları materyalleri önceden hazırlamaları, sınıfın kurallarını önceden öğrencilerle birlikte belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlamaları, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceklerini planlamaları gerekir. Nitekim çeşitli araştırmalar da ders saati içinde doğrudan öğretimle ilgili geçen süre arttıkça öğrenme miktarının arttığını göstermektedir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005: 220; Erden, 1998: 45-46).

### 3.13.6. Sınav Odaklı Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan altıncı tema, sınav odaklı eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardır. 8 öğretmen (%33.3), sınav odaklı eğitim sistemi içerisinde yapılmaya çalışılan değer öğretiminin pek etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“SBS’de çıkan ders benim için önemli, diğerleri ikinci planda diye düşünüyor öğrenciler. Bir öğrenci bir iş için konuşuyor diğeriyle çarşamba günü yapabiliriz, o gün önemli bir ders yok diye. O günde benim dersim var.” (Ö10)*

*“Çocuklar sınav odaklı olarak yetiştirildiği, küçük yaşlardan itibaren yarıştırdığı bir eğitim sistemi var. Öğrencilere biz şunu düşündürtemiyoruz: Hayatın anlamı ve gayesi üzerinde düşündürtemiyoruz ve engelliyoruz. Anlam arayışı engellenen bir sistemde olan çocuk nasıl değerlerini oluşturacak. Özellikle küçük yaşlardan beri sınava endekslenen çocuk ya bu hayatın anlamı ne, hangi değerlerim var, hangi değerlere göre hareket edeceğim sorularını sorma imkanını bile tanıtırmayan sistem var. Öğretmenlere göre her sınıfta beş çalışkan öğrenci vardır diğerleri hiç önemli değil. Benim sınıftan kaç tane öğrenci SBS sınavında başarılı olursa ve Anadolu veya fen lisesine giderse benim için iyi. O zaman çocuğun gözünde de bu sınavlara dönük olan dersler önemli, değerlerin onlar için hiçbir önemi kalmıyor bu durumda. DKAB dersindeki değerleri sınav için öğreneceğim, sınav bitince onlarla işim bitecek mantığı oluşuyor bu durumda. O öğrendiğim şeylerle alakam kalmayacak.” (Ö11)*

*“Kurum olarak burası akademik başarıya kilitlenmiş durumda. Değerler eğitimi de yanında olsun diyorlar ama çok geri planda. Ya SBS’de çıkan soru sayısı üç bu dersle ilgili. Çocuklara değer eğitimi bağlamında önemli gördüğüm bir konuyu aktarmaya çalışacağım. Çocuğun bana ilk sorusu şu, hocam bu sınavda çıkacak mı. Sınav odaklı bir yapının içerisinde değerler eğitimi etkili olamıyor. Onlarca defa yaşadım sınavda çıkıp çıkmayacağıyla ilgili soruyu. Bunlar diyorum hayatta lazım, sınavda değil. Özlü sözler yazıyorum bunlar sınavda çıkacak mı diye soruyor. Bu derse bakış böyle olduğu için değerler eğitimi olumsuz etkileniyor.” (Ö12)*

*“Sınıfta en az 28 öğrenci dershaneye gidiyor. Hepsi SBS formatlı öğrenciler. Birinci hedefleri sınavı kazanmak. Din kültüründen az soru çıkıyor ve yapıyorlar kolayca.*

*Bu ders angarya olarak görüyorlar. Bu derste kitabı alıp test çözüyor, diğer derse çalışıyor. Akli orada oluyor. Derste kopukluk oluyor. Matematik sınavı filan varsa derse dikkat kesilmiyor.*” (Ö14)

*“Akademik başarı her şey öğrenciler için. Öğrencileri test mantığıyla yetiştiriyoruz. Onların çocuklarının veli toplantısına girdim. Çocuklarınızı tost yiyen, test çözen bir tipe çevirmişsiniz. Ama çocuklarınızda dini değerler çok zayıf. Birbirlerine mal, gerizekalı, ahlaksız gibi hakaretlerle konuşuyorlar. Çocuklarınızın birbirine küfrediyor. Çocuklarınıza değerleri anlatıyorum, lakayt davranıyor. Lütfen çocuklarımızı önce iyi insan yapalım. Evet akademik başarı önemli ama iyi insan olmadıktan sonra, yarın birgün ana babasına hayırsız evlat olacak olursa ne olacak diyorum.*” (Ö15)

*“Her gün öğretmenler tonlarca test veriyorlar, öğrenciler testlere gömülüyorlar, testten başlarını kaldıramıyorlar, kitap okuyamıyorlar, böyle giderse tost yiyen, test çözen garip çocuklar kulübüne daha çok öğrenci girecek.*” (Ö17)

*“7 ve 8. sınıflarda öğrencilerde genelde dershaneye gittiği için ve SBS’ye hazırlandığı için ve bizim alanla ilgili herhangi pratik bilgi çıkmadığından dersi dikkate almıyorlar. Ve bu durum öğrencilerin bizim dersimizden istifade oranını düşürüyor. Haliyle bu durumdan değerler eğitimi de etkileniyor. Hep hedefleri sınav, o sınavdan yüksek almama yardımcı olacak derslerle ilgilenirim algısı var.*” (Ö7)

Yukarıdaki ifadelerde görüleceği üzere araştırmamızda yer alan 8 öğretmen (%33.3), öğrencilerin SBS gibi merkezi sınavlardan dolayı duyduğu kaygının değerleri öğrenmelerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öğretmenler SBS sınavından dolayı öğrencilerin genelde Matematik, Türkçe, Fen, vb. derslerine çalışmaya yöneldiklerini, DKAB dersini pek fazla önemsemediklerini ve dolayısıyla bu durumun DKAB dersi içerisinde gerçekleştirilen değer öğretimini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Eğitim sistemimizde ilk ve ortaöğretimi takip eden merkezi geçiş sınavlarının içeriği ve niteliği, öğrencilerin neyi öğrenmeye çalışmaları gerektiğini tayin etmektedir. Yani öğrenciler, merkezi sınavda sınanacak olan bilgileri edinmeye çalışmaktadırlar (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008: 36). Ö11’in ve Ö12’nin ifadelerinde açıkça görüleceği üzere, okulların başarı göstergeleri de öğrencilerinin merkezi sınavlarda gösterdikleri başarı olduğundan, okullar da eğitimlerini sadece merkezi

sınavlarda başarılı olunması hedefine yöneltmiştir. Yapılan başka araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin değer öğretimiyle ilgili gördükleri sorunlardan bir tanesi okullarımızın ağırlıklı olarak öğrencilerin bilişsel gelişimine yöneldiği ve sınav sistemimizin de bu yönelmeyi desteklediği dolayısıyla öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin ikinci plana itildiğidir. Söz konusu araştırmada DKAB öğretmenlerine yöneltilen “*Değer öğretimine bilgi öğretimi kadar değer verilmemektedir*” görüşüne öğretmenlerin % 35,9 “tamamen katılıyorum” ve % 48,4 “çoğunlukla katılıyorum” şeklinde cevap vererek söz konusu soruna işaret etmişlerdir (Kaymakcan & Meydan, 2011: 43).

Yukarıda yer alan Ö12 ve Ö14 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, SBS gibi merkezi sınavlarda DKAB dersiyle ilgili az sayıda çoktan seçmeli sorulara yer verildiğini ifade etmişlerdir. Fakat burada önemli olan, merkezi sınavlarda çıkan soru sayısından ziyade merkezi sınavlarda çıkan soruların niteliği ve öğretmenlerin süreç içerisinde gerçekleştirdikleri değer öğretiminin niteliğidir. Daha önce geçtiği üzere araştırmamızda yer alan öğretmenlerinin tamamının ürün merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmamızdaki öğretmenlerin ürün merkezli ölçme-değerlendirme araçlarında kullandıkları soruların niteliğine bakıldığı zaman ise, onların çoğunun öğrencilerin derste veya ders kitabında anlatılanları hatırlayıp hatırlamadıklarını yoklamaya dönük alt düzeyde bilişsel yeterliklerle ilgili sorular sormuşlardır.<sup>53</sup> Fakat MEB’in yaptığı merkezi sınavlarda yer alan DKAB dersine ilişkin sorulara bakıldığı zaman söz konusu sınavlarda kavram ve olguları hatırlama gibi en alt düzeyde bilişsel yeterlilikleri yoklamakla birlikte öğrencilerin verilen bilgileri kullanıp kullanamadıkları da ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu şunu göstermektedir ki, MEB, merkezi sınavlarda ‘aklını kullanan, muhakeme gücü iyi olan, yorumlayabilen, bilgiyi kullanmasını bilen’ öğrencilerin başarılı olabileceği bir sisteme geçmeye çalışırken araştırmamızdaki öğretmenlerin hala sadece ezber ve hatırlama düzeyindeki sorularla ölçme-değerlendirme yapmaya çalışmaları önemli bir sorundur. Çünkü bu tür sınavlarda, öğrencinin değerler konusunda fikir yürütmesi, sorgulaması ve değerlendirme yapması mümkün olmayabilir.

---

<sup>53</sup> Bkz. s. 215-237

### 3.13.7. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan yedinci tema, okul yönetiminden kaynaklanan sorunlardır. 6 öğretmen (%25), okul yönetiminden kaynaklanan muhtelif sorunlara değinmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Geçen senelerde şöyle etkinlikler yapıyorduk: Paylaşmayla ilgili bazı etkinliklerimiz oldu. Bazısı makarna, mont getirdi ve biz ihtiyaç sahiplerini verdik. Ama bu sene gerçekleştiremiyoruz. Yönetimdeki değişiklikler bunu etkiledi ve yapamaz hale geldik, okul kültürünün yeni gelen idareciyle oluşamaması herkesi köşeye çekti. Dolayısıyla tek başınıza bir şey yapmaya kalkıştığınızda bu durumda hep tek kalıyorsunuz. Örneğin geçen yıl okul bahçesi çok kirliydi. Ve ben idarecimizle paylaştım. Örneğin israf değeriyle ilgili kâğıtlar boşa gitmesin dedik belediye ile görüştük. Belediye gelmedi ve okul idaresi öğrencilerle topladığımız kâğıtları çöpe attı. Okul idaresi de bunları yapılmış gibi gösteriyor yukarıya. MEB değerler eğitimiyle ilgili okullarımızdan faaliyet raporu istedi. Müdürümüz şunu yaptı. Rastgele üç öğretmen çağırmış. Sanal alemde biz şunları yapıyoruz diye başlıklar çıkarmışlar. Mesela internette değerler eğitimi ile ilgili yazılarımız çıkıyor diye rapor yolluyor. Okul idaresi bunları yapılmış gibi gösteriyor yukarıya. Ama bunlar yapılmıyor. Sadece mevzuat gereği yapmak için yapılıyor. Ve ben yapıldığı söylenip yapılmayanları hayata geçirmeye çalıştığımda engelle karşılıyorum. Bazen kendimi uzaydan gelmiş gibi hissediyorum.” (Ö13)*

*“Kulüpler vasıtasıyla Huzurevine gidiliyordu, pikniğe gidiliyordu Erciyes’e filan önceki yıllarda. Geçmiş yıllardaki müdürümüz iyiydi, kiliseye giderdik. Ama bizim şimdiki müdürümüz çok problemlili bir adam olduğu için hiç dışarıya açılmıyoruz. Bu tür şeyleri engelliyor.” (Ö23)*

*“Camiler haftasında, konumuzda bir değer olarak camiydi, çocukları Camii Kebir’e götürmek istedim. İdarecilerin tersliğinden mi kaynaklanıyor yoksa sınıfa göre mi değişiyor hala 5.sınıfları götüremedim. Her fırsatta söylüyorum hocam götürelim, artık vazgeçtim söylemekten, dilekçe yazdım hocam şunları camiye götürelim diye, istiyorum bu benim eğitimim, caminin ne demek olduğunu içinde anlatmak istiyorum, yaşayarak anlatmak istiyorum.” (Ö24)*

*“Dışarıya çıkıp birlik ve beraberliği artırıcı oyunlar oynatmak çok eğlenceli oluyor fakat idare tarafından buna pek müsaade edilmedi. 14.30 da dersler bitiyor, ek etkinlik yapmak istiyorum bazen. Okul idaresi kalmıyor, okuldan hemen çekip gidiyor. Ben burada piknik düzenlemek istediğime dair dilekçemi müdür yırttı attı. Hocam başımıza iş mi alacağız bahanesiyle. Bu türlü etkinlikler birlik, beraberlik, dayanışma, vb. değerlerin öğrenilmesinde önemlidir, destekliyorum ama okul yönetiminden destek görmüyorum. Ayrıca tiyatro, drama çok mutlu ediyor çocukları. Fakat gürültü biraz fazla olduğu için idareden uyarılar alıyoruz.” (Ö18)*

*“Bazen grupta öğretim yolunu uygulamaya çalıştım değer öğretiminde. Sınıfta düzenleme yaptık. Bu yöntemden kaynaklanan sebeplerden dolayı ses ve uğultu biraz fazla oluyor. Sonra müdür sınıfa geliyor, ne bu ses diye uyarıyor. Ondan sonra öğrencinin etkin katılımını sağlayacak etkinlikler yapamıyoruz.” (Ö5)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği üzere 6 öğretmen, okul yönetiminden kaynaklanan çeşitli sorunlara temas etmişlerdir. 6 öğretmen, öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerini önemli katkılar sağlayacak ders dışı etkinlikleri okul yönetiminin çeşitli engeller çıkarmasından dolayı gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Ö5 ve Ö18 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 2 öğretmen ise grup çalışması ve tartışma, drama gibi yöntemleri kullanırken sınıfta gürültü olduğu gerekçesiyle idarecilerin kendilerini uyardıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri değer öğretiminde ders içi ve dışı etkinlikler gerçekleştirmek isteyen öğretmenlere engeller çıkarmak yerine okulun tüm imkânlarını seferber ederek öğretmenlerin değer öğretiminde çeşitli ders içi ve dışı etkinlikler düzenlemesine yardımcı olmalıdır. Her şeyden önce okul yöneticileri, öğretmenleri motive edecek ve onlara yardımcı olacak pozitif bir kurum kültürü yaratmak için gerekli çabayı göstermelidir. Bu doğrultuda, sürekli olarak öğretmenlerle iletişim kurmak suretiyle onların sorunlarına kulak kesilmeli ve çözüm üretmek adına çalışmalar yapmalıdırlar (Bakioğlu, 2009: 236-237). Böylece öğretmen, değer öğretiminde çeşitli etkinlikler gerçekleştirirken yalnız olduğunu hissetmeyecek, okula karşı aidiyet duyguları pekişecek ve okulu daha fazla benimseyecektir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılıklı işbirliğiyle okulda daha sistemli ve bütüncül bir değer öğretimi yürütülme imkânı doğacaktır.

### 3.13.8. Sosyal Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan sekizinci tema, sosyal çevreden kaynaklanan sorunlardır. 5 öğretmen (%20.8), öğrencilerin ahlaki değerleri kazanmalarını sosyal çevrenin olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Arkadaş çevresi çocuğun değerlerini aşındırıyor. Tabiri caizse bir sürahide ki suyu temizlemek için mücadele ediyorsun ama bir taraftan da pis su akıyor.” (Ö17)*

*“Baktığımda toplum hiç iyiye gitmiyor. Biz anlatıyoruz, telkin ediyoruz da etrafında da görmesi lazım. Sosyal çevrede görmeyince anlatım çok etkili olmuyor. O an dinliyor, belki etkileniyor. Ama geri vazgeçiyor.” (Ö16)*

*“Ailede başlayan öğretmenlerle sürdürülmeye çalışılan süreçtir. Öğretmenlerin çokta fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Aile yüzde 60, çevre yüzde 20 ve öğretmende yüzde 20 diye düşünüyorum. Biz burada istediğimiz kadar iyilikten, güzellikten bahsedelim, örnek olalım ama çocuk çevresini baktığı zaman her şey tepetaklak oluyor.” (Ö18)*

*“Çocuğun kötü arkadaşları var çevresinde, bu bölgede çok fazla böyle, çeteler şunlar bunlar. Onlara takılıyor, sigara içiyor bu çocuk altıncı sınıfta. Değerlerin pek çoğunu kazanamıyor.” (Ö20)*

*“Sen çocuğu başkasının malına el uzatmaması konusunda teşvik ediyorsun, sokak onu olumsuzla teşvik ediyor. Bir arkadaşı ona geliyor, gel şu bahçede elmaları aşıralım, diyor. Bununla ilgili yaşadığım olay var. Bizim dört beş öğrenci gitmiş. Çağlaları koparmış bahçeden. Duydum bunu ben.” (Ö4)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 5 öğretmen, öğrencilerin değerleri öğrenmesini sosyal çevrenin olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Olumsuz çevre koşulları, öğrencinin ahlaki gelişimini düzeyini olumsuz yönde etkileyerek ahlak dışı davranışlar içerisinde bulunmalarına zemin hazırlayabilir (Atkinson, Atkinson, & Hilgard, 1995: 111). Okulda kazandırılmaya çalışılan ahlaki değerlerin sosyal çevre tarafından desteklenmesi ve onaylanması, öğrencilerin okulda öğrendiği ahlaki değerlerin öğrenilme ve yaşatılma sürecinin devam ettirilebilmesi için önemlidir. Ayrıca

öğrencilerin sosyal çevresi- özellikle arkadaş çevresi- tarafından öncelenen değerlerle okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin birbiriyle çelişmesi durumunda değer öğretiminin etkililiği ve verimliliği azalabilir. Yapılan başka araştırmalarda çocuk üzerinde özellikle akran grubu olmak üzere sosyal çevrenin olumsuz etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. DKAB öğretmenlerine yöneltilen “*DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını çevre koşulları olumsuz etkilemektedir*” şeklinde bu görüşe DKAB öğretmenleri çok büyük oranda katılmışlardır (Kaymakcan & Meydan, 2011: 43). Akbaş tarafından 2004 yılında yapılan başka bir araştırmada da genel olarak öğretmenlerin değer öğretimi konusunda çevresel faktörlerin olumsuz etkisini dile getirdikleri görülmüştür (Akbaş, 2004). Bu durum öğretmenlere göre okulda kazandırılmak istenen değerlerle öğrencinin sosyal çevresinde maruz kaldığı değerler sistemlerinin zıtlıklar teşkil ettiğini göstermektedir. Nitekim benzer bir duruma ‘aileden ve medyadan kaynaklanan sorunlar’ adlı temalarda da daha önce rastlanılmıştı.<sup>54</sup>

### 3.13.9. Hizmet Öncesi Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan dokuzuncu tema, hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlardır. 4 öğretmen (%16.6), hizmet öncesinde değer öğretimine yönelik yeterli pedagojik formasyon eğitimi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Maalesef üniversitede öğretmenlere hizmet öncesi eğitim alırken hiç bu konulara değinilmiyor. Okullarda değer öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi şeklinin nasıl olacağı verilebilir öğretmenlere. Bunları nasıl öğreteceğine dair yöntem ve teknikler verilmiyor maalesef. Bu konuda yeterliliğimiz çok zayıf. Bununla ilgili hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almadık.” (Ö15)*

*“Bir çok öğretmenimiz bu değerler eğitiminin nasıl yapılacağı ile ilgili bir alt yapıya sahip değil yani formasyon bilgisi anlamında. Hizmet öncesinde özellikle aldığımız eğitim değerler eğitimi üzerine odaklanmıyor ve nasıl yapacağımız bu konuda inanılmaz bilmiyoruz, yetersiz kalıyoruz. Kaş yapalım derken göz çıkarıyoruz.” (Ö13)*

<sup>54</sup> Bkz. s. 239-250

*“Üniversitede verilen eğitim hiçbir işe yaramıyor. Çocuklara sevgiyle yaklaşın, vb. telkinler gerçek okul ortamına uymuyor bu duruma göre değişiyor.” (Ö18)*

*“Genelde bizim dönemimizde aldığımız değerler eğitimi ve anlayışlarını öğrenciye aktarmak şeklinde oluyor. Ve çoğu zamanda bunda başarısız oluyoruz.” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği üzere 4 öğretmen, hizmet öncesinde değer öğretime yönelik yeterli pedagojik formasyon eğitimi almadan değer öğretimini gerçekleştirmek durumunda kalmalarından yakınmaktadırlar. Yapılan başka bir araştırmada da ahlaki konuların öğretimi konusunda öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 1998: 52). Buradan değer öğretimini gerçekleştirmekle yükümlü olan bazı öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları genel eğitimin, ne yazık ki, hizmet esnasında karşılaşacakları problemleri çözebilecek yeterlilikte olmadığı söylenebilir. Nitekim araştırmamızda yer alan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde “Ahlak ve Değer Öğretimi” ne yönelik hususi bir dersin olmaması, onların bu konuda yeterlik problemi yaşamalarının önemli bir nedeni olabilir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin değer öğretime yönelik pedagojik formasyon konusunda yaşadıkları yetersizlikleri ifade etmeleri ve bilgiye ihtiyaç duyduklarını söylemeleri oldukça önemlidir. Bu görüşleri dile getiren öğretmenlerin değer öğretime yönelik pedagojik formasyon konusundaki eksikliklerinin farkında oldukları, dolayısıyla, ihtiyaç duydukları alanlarda düzenlenecek nitelikli hizmet içi eğitimlerle daha iyi bir duruma gelecekleri ön görülebilir.

### **3.13.10. Hizmet İçi Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar**

Öğretmenlerin değer öğretiminde yaşadıkları sorunlar kategorisinde yer alan onuncu tema, hizmet içi eğitimden kaynaklanan sorunlardır. 4 öğretmen (%16.6), hizmet içi eğitimden kaynaklanan çeşitli sorunlara değinmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Bu konuda bizim kullanabileceğimiz hizmet içi seminerlere ihtiyacımız var ama maalesef olmuyor. Mevcut olan seminerler ise alanında uzman olmayan kişilerin verdiği seminerler, istifade edemiyoruz. Bugüne kadar katıldığım hiçbir hizmet içi seminerden memnun olduğum ve istifade ettiğim seminer olmadı. Bu profesyonel bir hazırlıkla ve içerikle verilmiyor.” (Ö11)*

*“Değerler eğitimi konusunda hiçbir hizmet içi eğitim olmadı. Ama genel anlamda hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğunu da düşünmüyorum. Çünkü eğitimi yapılacak alanın uzmanı bu konuyu vermiyor. Orada saat doldurulmak için yapılıyor. Mesela yöntem ve teknikle ilgili eğitim veriyorsun. Koy onun örneğini bir ortaya ya. Önce bir öğretmene sor bununla ilgili neleri uyguluyorsun diye sonra somut örnekler ortaya koy ki bizde uygulamada istifade edelim.” (Ö4)*

*“Keşke öğretmenleri hizmet içi eğitime almış olsalardı. Ben kendimce dersi işliyorum ama doğru mu işliyorum, tamam müfredat doğrultusunda gidiyoruz ama başka nasıl anlatabiliriz şeklinde örnekleri yok.” (Ö7)*

*“Değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimi hiç yok. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı var, değerler eğitimiyle ilgili programdaki ders işlenişin daha da zenginleştirilmesine ihtiyacımız var. Örnek modellere, etkinliklere ihtiyacım var.” (Ö1)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 4 öğretmen (%16.6), değer öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim yapılmadığına ve düzenlenen çeşitli hizmet içi eğitimlerinin yeterli olmadığına değinmişlerdir. Araştırmamızda yer alan dört öğretmenin ifade ettiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği hizmet içi eğitim programlarına bakıldığı zaman, iki şehir dışında (Ankara ve İstanbul) diğer şehirlerde değer öğretime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim düzenlenmediği tespit edilmiştir. MEB, değer öğretime yönelik birkaç ilde düzenlediği hizmet içi eğitim seminerlerini Türkiye’nin diğer şehirlerinde de düzenlemek ve tüm öğretmenlere ulaşmak suretiyle öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılayabilir. Ö4 ve Ö11 kodlu öğretmenlerin görüşlerinde de anlaşılacağı üzere 2 öğretmen, kendileri için düzenlenen genel hizmet içi eğitimlerin niteliğini sorgulamakta; söz konusu eğitimlerde işlenen konuların işlevselliğini ve eğitimi veren kişilerin etkililiğini eleştiri konusu yapmaktadırlar. Hizmet içi eğitimlerine yönelik öğretmen eleştirilerine başka araştırmalarda da rastlanılmıştır. Bu araştırmalarda hizmet içi eğitimler vasıtasıyla öğretmenlerin değer öğretiminin teorik ve pratik boyutları konusunda eksikliklerinin kapatılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Halstead & Taylor, 2000; Powney, 1995; Reynolds, 2001; Stephenson, 2000; Williams, 1993). Değer öğretiminde hizmet içi eğitimlerin etkili ve verimli olabilmesi için, seminerlerde işlenen içeriğin ihtiyaç ve beklentilere uygun olması, bunları verecek kişilerin alanında uzman olması, vb. hususlara dikkat edilmesi gerekir. Aksi takdirde yapılacak olan hizmet içi

eğitimle değer öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlanamayabilir. Ayrıca değer öğretimi alanında yapılacak hizmet içi eğitimlerin sadece teorik bilgilendirmeden ibaret olmamalı, örneklerle ve etkinliklerle desteklenerek, “*uygulamalı*” bir şekilde yapılmalıdır.

Sonuç olarak araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunların aileden, medyadan, ders saatinin azlığından, sınıf mevcudunun fazlalığından, okul yönetiminden, hizmet öncesi ve içi eğitimden, sosyal çevreden, sınav odaklı eğitim sisteminden ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar biçiminde olduğu görülmektedir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunların bir kısmının, diğer branş öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sorunlarla örtüştüğü görülmektedir (Akbaş, 2004; Atbaşı, 2007; Baydar, 2009; Çengelci, 2010; Kılcan, 2009; Yiğittir, 2009). Hem bizim araştırmamızda hem de diğer araştırmalarda öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlar göstermektedir ki, değer öğretimi gerçekten çok boyutlu ve zor bir süreçtir. Bu sebeple ilköğretim DKAB dersinde değer öğretiminin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için okul, öğretmen, medya, aile ve çevrenin işbirliğinde sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

## IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4. 1. Sonuçlar

Öğretmenlerine göre İlköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin durumunu konu alan bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır ve bu çerçevede Kayseri ilinde görev yapan 24 İlköğretim DKAB öğretmeniyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada mülakatla ilgili sınırlılıkları bir ölçüde de olsa aşabilmek, elde edilen bulguları derinlemesine analiz edip, yorumlayabilmek için gözlem ve doküman bulgularından da yararlanılmıştır.

Araştırmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin durumu, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan 13 ana kategori altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu kategoriler, şunlardır: “Öğretmenlerin ‘değer’ kavramına yükledikleri anlamlar”, “İlköğretim DKAB dersi ile değer öğretiminin ilişkisine dair öğretmenlerin görüşleri”, “Öğretmenlerin değer öğretiminin amaçlarına ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlere göre değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde olması gereken nitelikler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde öğrenciyi tanıma durumları”, “Öğretmenlerin değer öğretimini planlamaya ilişkin durumları”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları araç-gereçler”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımı”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde yaptıkları işbirlikleri”, “Öğretmenlerin değer öğretiminde yararlandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri” ve “Öğretmenlerin değer öğretiminde karşılaştıkları sorunlar” dır.

“Öğretmenlerin ‘Değer’ Kavramına Yükledikleri Anlamlar” adlı kategoride 6 öğretmen (%25) değeri sadece kelime, 5 öğretmen (%20.8) sadece toplumsal işlevi ve 2 öğretmen (%8.3) ise sadece bireysel işlevi üzerinden tanımlayabilmiştir. Buradan toplamda 13

öğretmenin (%54.1) değer kavramının sadece bir boyutundan haberdar oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durum, araştırmamıza katılan öğretmenlerin yarısından çoğunun, değer kavramına dar manada baktıkları ve bu kavramın farklı boyutlarını göremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamızda yer alan 6 öğretmen (%25) ise, değer kavramının hem mahiyetine hem de işlevlerine değindikleri görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerin değer kavramının işlev boyutuyla birlikte değer mahiyetine ilişkin unsurları da tanımlamalarında ifade etmeleri, onların değer kavramına dar manada bakmadıkları ve bu kavramın farklı boyutlarını görebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 15 öğretmenin (%62.5) ise değer kavramının bireysel işlev boyutuna değinmemeleri, değerlerin bireyin tutumlarını ve eylemlerini yönlendirici boyutunu bilmedikleri veya farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Eğer öğretmenler, değer kavramının bireysel işlev boyutundan haberdar olmazlarsa, değerler konusunda öğrencilerde gerçekleştirmek istedikleri tutum ve davranış değişikliğini nitelikli bir şekilde kılavuzlayamayabilirler. Nitekim söz konusu öğretmenlerin değer öğretiminde öğrenciyi tanıma, planlama, uygulama, yönetme ve değerlendirme kategorilerindeki eksiklikleri göz önünde bulundurulduğu zaman, değer kavramının bireysel işlevinin farkında olunmamasının değer öğretiminin niteliğini olumsuz bir şekilde etkilediği söylenebilir.

*“İlköğretim DKAB Dersi ile Değer Öğretiminin İlişkisine Dair Öğretmenlerin Görüşleri”* adlı kategoride yer alan bulgulara bakıldığında, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamının (%100) ahlakın yegâne kaynağının din olduğunu düşündükleri ve din öğretimi ile değer öğretiminin birbirinden ayrılamaz iki unsur olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Buradan araştırmamızdaki öğretmenlerin ahlakın dinden ortaya çıktığını öne süren teolojik ahlak anlayışını savundukları ve değer öğretimini, din öğretiminden ayrı olarak ele alan seküler bir anlayışın karşısında yer aldıkları sonucu çıkarılabilir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri”* adlı kategoride 18 öğretmen (%72.5) değer öğretiminde toplumsal amaca ve 15 öğretmen (%62.5) ise bireysel amaca değinmiştir. Değer öğretiminin amacıyla, öğretmenlerin değer kavramından ne anladıkları arasında ilişki vardır. Nitekim benzer bir duruma, öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamlar adlı kategoride de rastlanılmıştı; söz konusu kategoride, değer kavramını toplumsal işlevi üzerinde tanımlayan öğretmenlerin sayısı (%45.8), bireysel işlevi üzerinde tanımlayanlardan (%37.5) daha

fazla olduğu tespit edilmişti. Bu durum, araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin bireysel amacı, değer öğretiminde ön plana çıkarmama eğiliminde olduklarını veya görmezden geldiklerini göstermektedir. Oysa değer öğretiminde bireysel amaç, toplumsal amaçtan daha önde gelmektedir. Zira değerleri sorgulayıp anlamlandırarak ve onlardan öncelikle yararlanacak olan bireyin bizatihi kendisidir. Bununla birlikte araştırmamızda yer alan 9 öğretmen ise (%37.5), değer öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal amacına değinmişlerdir. Bu durum, 9 öğretmenin diğer öğretmenlere nazaran, değer öğretiminin amaçları konusunda sınırlı bir anlayışa sahip olmadıkları ve değer öğretiminin amaçlarına etraflıca bakabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

*“Öğretmenlere Göre Değer Öğretimini Gerçekleştiren Öğretmenlerde Olması Gereken Nitelikler”* adlı kategoride araştırmaya katılan öğretmenlerin 24’ü (%100) örnek bir kişiliğin, 17’si (%70.8) pedagojik formasyon bilgi ve becerisinin, 14’ü (%58.3) özel alan bilgisinin ve 6’sı (%25) genel kültür bilgisinin değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özellikler arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Mülakatlarda öğretmenler, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere değinirken, ilgili temalarda öğretmenlerde bulunması gereken tüm alt özelliklere değinmemiştir. Örneğin öğretmenlerin çoğunluğu, pedagojik formasyonun sadece birkaç boyutuna değinip, diğer boyutları eksik bırakmışlardır. Bir diğer örnek ise öğretmenlerin güncel olaylarla ilgili bazı bilgilere değinmeyi genel kültür kapsamında değerlendirmişlerdir. Bu, genel kültürün çok sınırlı manada anlaşılması anlamına gelmektedir. Genel kültür özelliği konusundaki bu sınırlı anlayış, öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde gerekli olan disiplinler arası deneyim ve birikim konusunda yeterlilik problemlerinin olduğunun işareti olarak yorumlanabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken çeşitli öğretmen özelliklerinin (örnek kişilik, pedagojik formasyon, özel alan bilgisi ve genel kültür) önemine mülakatlarda değinmeleri, olumlu bir durumdur. Fakat burada öğretmenlerin değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken ideal özellikler konusunda birtakım malumata sahip olmalarından ziyade bu bilgilerin ne anlama geldiği ve uygulamaya nasıl transfer edileceğine ilişkin öğretmenlerin yeterliklerinin olması çok daha önemlidir. Zira öğretmenlerin, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken bir takım özelliklere mülakatlarda değinmeleri, onların bu özelliklere sahip oldukları anlamına gelmeyebilir. Bu sebeple

araştırmamızda yer alan öğretmenlerin mülakatlarda dile getirdikleri ideal öğretmen özelliklerinin uygulamaya yansıma durumlarını belirleyebilmek için onların derslerinde yaptığımız gözlemlerde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mülakatlarda ifade ettikleri olumlu özelliklerin tam aksi istikametinde davrandıkları görülmüştür. Buradan hareketle araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değer öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özellikler hakkında bütüncül ve anlamlandırılmış bir bilgiye sahip olmadıkları ve bu nedenle, öğretmen özellikleriyle ilgili bilgilerin uygulamaya nasıl transfer edileceğine ilişkin yeterli bir bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Öğrenciyi Tanıma Durumları”* adlı kategoride 18 öğretmen (%75) öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim özelliklerini ve 9 öğretmen (%37.5) ise öğrencilerin aile çevresini, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Araştırmamızda yer alan söz konusu öğretmenlerin, öğrencileri çeşitli özellikleriyle tanımaya çalıştıklarını ifade etmeleri, onların değer öğretiminde öğrenciyi tanıma konusunu önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte onların öğrenciyi tanıma adına yaptıklarının niteliği daha önemlidir. Zira öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlere ve mülakattaki ifadelerine bakıldığında, öğretmenlerin, her bir öğrencinin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim özelliklerini tanıma konusunda eksikliklerinin olduğu, her bir öğrencinin ailesini tanımaya çalışmaktan ziyade sadece ahlaki bakımdan sorunlu olarak gördükleri bazı öğrencilerin ailelerini tanımaya çalıştıkları ve çalıştığı okulun sosyo-kültürel ve ekonomik çevresini yüzeysel birkaç gözlemlerle genel olarak tanıdıkları anlaşılmıştır. Değer öğretiminde öğrenciyi tanımaya çalıştıklarını ifade eden öğretmenlerin birkaç sorunlu öğrencinin değerlerini ve ahlaki gelişimini tespit etmeyi, öğrencilerin tümünü tanıma adına yeterli olarak görmeleri, değer öğretimini etkili bir şekilde planlayabilmelerini, düzenleyebilmelerini, yönetebilmelerini ve değerlendirebilmelerini olumsuz etkileyebilir; bu nedenle etkili ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirmek mümkün olmayacağı gibi bu durumdan öğrencilerin ahlaki gelişimi de olumsuz etkilenebilir. Nitekim araştırmamızda yer alan değer öğretimini planlama, düzenleme, yönetme ve değerlendirme adlı kategorilerde görülen birtakım eksiklikler/yetersizlikler, bu durumu doğrular niteliktedir. Buradan öğretmenlerin öğrenciyi tanıma konusundaki eksikliklerinin/yetersizliklerinin değer öğretimini planlamaya, düzenlemeye, yönetmeye

ve değerlendirmeye olumsuz yansıdığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca bütün bunlar, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimini öğrenciye göre düzenleme ve bireyselleştirme hususunda pek bilinçli davranamadıklarının göstergesi olarak da kabul edilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin, öğrencilerini iyi tanımıyor olmaları, öğrencileriyle samimi ve yakın ilişki kurmalarını engelleyici bir unsur olarak da görülebilir.

“*Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları*” adlı kategoride 3 ğretmen (%12.5) hedefle, 15 ğretmen (%62.5) içerikle, 8 ğretmen (%33.3) yöntem ve teknikle, 12 ğretmen (%50) araç-gereçle ve 3 ğretmen (%12.5) ölçme-değerlendirmeyle ilgili ders öncesinde hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin değer öğretimini planlamanın çeşitli boyutlarıyla ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmeleri olumlu bir durumdur. Bununla birlikte öğretmenlerin değer öğretimini planlamanın tüm boyutlarıyla ilgili nitelikli bir hazırlık yapmaları daha önemlidir. Zira bir öğretmenin, değer öğretimini planlamanın bütün boyutların görmesi, öğretimin bütün boyutlarını görmesi anlamına gelmektedir. Fakat araştırmamızda sadece 3 ğretmen (%12.5), değer öğretimini planlamanın tüm boyutlarıyla (hedef, içerik, yöntem-teknik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme) ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. 13 ğretmen ise (%54.1), hedef belirleme, içerik belirleme, vb. şeklinde olan değer öğretimini planlamanın boyutlarından bir veya birkaçını zikretmeyi ders öncesi hazırlık olarak anladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler etkili bir değer ğretimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle hedefleri/kazanımları belirlemelidir; daha sonra hedeflere/kazanımlara uygun olacak bir şekilde değer öğretiminin diğer boyutlarını (içerik, yöntem-teknik, araç-gereç, ölçme-değerlendirme) belirlemelidir. Fakat araştırmamıza katılan 21 öğretmenin (%87.5), hedefleri/kazanımları belirlemeyi derse hazırlığın bir parçası olarak gördüklerini ifade etmemeleri, değer ğretimi adına yapılan tüm etkinliklerin gelişigüzel yürütülmesine yol açabilir ve değer ğretiminde istendik amaçlara ulaşılmasının önünde engel olabilir. Ayrıca bu durum, değer ğretimi sürecinde emek ve zaman kaybına yol açabilir. Nitekim hedefleri/kazanımları ders öncesinde belirlediklerini mülakatlarda ifade etmeyen öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler, bu tespitlerimizi doğrular niteliktedir: Yapılan gözlemlerde onların, hem öğrencileri hedeften haberdar etmedikleri hem de ğretim sürecinde konudan konuya atladıkları görülmüştür. Ayrıca onlar, ders kitabındaki

içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan onlara okutup geçmektedirler. Buradan söz konusu öğretmenlerin değer öğretimini planlamada farklı hedeflere ve farklı öğrenci özelliklerine uyumlu değişimlere gidemedikleri söylenebilir. Nitekim araştırmamızda yer alan öğrenciyi tanıma kategorisinde öğretmenlerin öğrencilerin değer anlayışını/ahlaki gelişimini ve/veya sosyo-kültürel çevrelerini tanıma durumlarının istenilen nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştı. Bu da değer öğretiminin merkezine öğrencinin ve hedeflerin/kazanımların değil, konunun ve öğretmenin alındığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm bunlar, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değerleri telkin yaklaşımına göre meseleye yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu öğretmenlerin değer öğretiminde yöntemleri öğretmen merkezli bir anlayışla kullanmaları da, bu tespitimizi doğrulamaktadır. 8 öğretmenin (%33.3) ise, değer öğretimini planlamanın herhangi bir boyutuyla ilgili zaman ve emek ayırmadıkları mülakat verilerinden anlaşılmıştır. Buna göre, bazı öğretmenlerin, değer öğretimi için hazırlığı bir ihtiyaç olarak görmedikleri, dolayısıyla her hangi bir hazırlık yapmaksızın değer öğretimi faaliyetini gerçekleştirebileceğini düşündükleri söylenebilir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), değer öğretiminin bütün boyutlarını (amaç, içerik, yöntem belirleme, araç-gereç, materyal hazırlama vb.) kapsayan nitelikli bir hazırlık yapamadıkları göz önünde bulundurulunca onların, değer öğretiminde planlamayı oldukça yüzeysel algıladıkları, değer öğretimini planlamanın önemini ve boyutlarını yeterince fark edemedikleri ve dolayısıyla değer öğretimini planlama konusunda yeterince bilinçli olmadıkları ve değer öğretimiyle ilgili uygulamalarını nitelikli bir planlama olmadan gerçekleştirdikleri sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin değer öğretimini planlama anlayışları, değer öğretiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Çünkü yapılan iyi bir planlama değer öğretiminin niteliğini etkiler. Nitekim araştırmamızda yer alan değer öğretimini düzenleme, yönetme ve değerlendirme kategorilerinde görülen birtakım eksiklikler/yetersizlikler, öğretmenlerin planlamadaki eksikliklerinin öğretim sürecine olumsuz bir şekilde yansıdığını göstermektedir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler”* adlı kategoride 24 öğretmen (%100) anlatım, 24 öğretmen (%100) soru-cevap, 10 öğretmen (%41.6) canlandırma (dramatizasyon), 10 öğretmen (%41.6) örnek olay incelemesi ve 6 öğretmen (%25) grup çalışması ve tartışma yöntemini değer öğretiminde kullanmaya çalıştıklarını

ifade etmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin tamamı değer öğretiminde anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmiş olsalar da hem mülakat hem de gözlem verilerine bakıldığı zaman araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu yöntemlerin özelliklerini, üstün ve yetersiz yönlerini, nasıl etkenlikle kullanılabileceğini yeterince anlamadan kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders zamanının üçte ikisini veya tamamını anlatımla ve bilinçsiz sorularla geçirdikleri, genelde olgusal ve kapalı uçlu sorular sordukları için öğrencilerin ezberlemeye ve basit tekrarlara yönelttikleri görülmüştür. Değer öğretimi sürecinde çoğu zaman konuyu anlatan, soruyu soran ve cevabı veren de öğretmenin kendisidir. Dolayısıyla, söz konusu öğretmenlerin dünyasında, değer öğretimi sürecinde öğrencinin anlatılanları veya ders kitabında yazılanları aynen tekrarlamaktan başka bir görevi yok gibidir. Böyle bir anlayışla gerçekleştirilen değer öğretiminde değerler konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmeyebilir; aksine değerlerle ilgili ezbere öğrenmelerin artmasına neden olunabilir. Araştırmamıza katılan bazı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde kullandıklarını ifade ettikleri yöntemler anlatım ve soru cevapla sınırlı değildir. Her ne kadar araştırmaya katılan bazı öğretmenler değer öğretiminde canlandırma (dramatizasyon), örnek olay incelemesi, grup çalışması ve tartışma yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etseler de, mülakat ve gözlem verilerine bakıldığında bu yöntemlerin gerçekte öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ve nitelikli bir şekilde kullanılmadığı anlaşılmıştır. Zira söz konusu yöntemleri kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin bir kısmı mülakatın başka bir yerinde bu yöntemin kullanımında karşılaşılan birtakım sınırlılıklara işaret etmek suretiyle söz konusu yöntemleri etkili olarak kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise, onların söz konusu yöntemleri istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmüştür. Bu durum, söz konusu yöntemlerin özellikleri, sınırlılıkları vb. konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerilerinin olmadığından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler kategorisine dikkatli bir şekilde bakıldığı zaman öğretmenlerin benimsedikleri değer öğretimi anlayışının ortaya çıkarılması mümkündür. Öğretmenlerin söylediklerine ve derste yaptıklarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer öğretimi sürecinin merkezine kendilerini konumlandıkları ve öğrencilerin pasif şekilde öğretmenleri dinledikleri anlaşılmıştır. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun, değer öğretiminde kullandıklarını ifade ettikleri yöntemleri öğrenci özelliklerine göre uyarlamak, farklılaştırmak, zenginleştirmek yerine; öğrencilerin aktarılan malumat kalıplarını hızlı bir şekilde aynen almalarını, ezberlemelerini, adeta boş küpler gibi dolmalarını bekledikleri söylenebilir. Bütün bunlar da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, analitik ve eleştirel düşünmeyi merkezine yerleştiren değer öğretimi anlayışının aksine öğrencilerin değerlerle ilgili belli kalıplaşmış malumat yığınlarını ezberlemelerini ve aynen hatırlamalarını isteyen değerleri telkin yaklaşımına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Buradan ilköğretim DKAB programının temelini oluşturan yapılandırmacı eğitim anlayışının değer öğretiminde yeterince uygulamaya konmadığı sonucu çıkarılabilir. Nitekim araştırmamızda yer alan değer öğretiminde öğrenciyi tanıma ve öğretimi planlama kategorilerinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun önemli birtakım eksikliklerinin/yetersizliklerinin olduğunun görülmesi, bu tespitimizi doğrular niteliktedir. Zira öğretmenlerin değer öğretiminde öğrenciyi tanıma ve planlama anlayışları, öğretim hizmetinin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler”* adlı kategoride değer öğretimiyle ilgili olarak 15 öğretmen (%62.5), çeşitli geziler gerçekleştirdiklerini, 14 öğretmen (%58.3) ev ödevlerinden yararlanmaya çalıştıklarını ve 9 öğretmen (% 37.5) kulüp etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ders içinde öğretimi yapılan değerleri daha iyi anlamalarına ve uygulamaya geçirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler, öğrencilere değerleri yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı ve ortamı sağlayabilir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin ders dışı etkinlikler düzenlemesi önemli olmakla birlikte, onların değer öğretiminde ders dışı etkinlikleri nitelikli bir şekilde planlaması, düzenlemesi ve değerlendirmesi daha önemlidir. Değer öğretiminde ders dışı etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade eden öğretmenlerden elde edilen mülakat ve gözlem bulgularına bakıldığı zaman, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gezileri, ev ödevlerini ve kulüp faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde planlama, düzenleme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Ders dışı etkinliklerle istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlerin öncelikle ders öncesi hazırlık aşamasında ders dışı etkinlikleri planlamaları gerekir. Ama öğretmenlerin değer öğretimini planlamaya ilişkin durumları adlı kategoride de görüleceği üzere ders dışı

etkinliklerin düzenlenmesiyle ilgili olarak hazırlık yaptığını ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kulüp faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri, çeşitli geziler düzenleyebilmeleri ve ev ödevleri verebilmeleri için, öğrencilerin değer anlayışlarını, ahlaki gelişimlerini ve sosyo-kültürel çevrelerini yeterince tanımaları gerekmektedir. Hatırlanacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde öğrenciyi tanımaya ilişkin durumlarında birtakım eksikliklerin/yetersizliklerin olduğu daha önce tespit edilmişti. Böyle bir anlayışla gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler, öğrencinin değerleri kazanmasına ve ahlaki gelişimine pek katkı sağlamayabilir. Aynı zamanda tüm bunlar, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ders dışı etkinliklerin, ders içi etkinliklerle ne kadar bütünleştiği hususunu da tartışmaya açık hale getirmektedir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç-Gereçler”* adlı kategoride 15 öğretmen (%62.5) ders kitaplarından, 13 öğretmen (%54.1) slaytlardan, 13 öğretmen (%54.1) çeşitli filmlerden, 11 öğretmen (%45.8) afiş, poster ve panolardan, 10 öğretmen (%41.6) öğretmen kılavuz kitabından, 10 öğretmen (%41.6) çeşitli yardımcı kaynaklardan, 6 öğretmen (%25) gazete ve dergi kupürlerinden, 6 öğretmen (%25) çalışma yapraklarından, 5 öğretmen (%20.8) yazı tahtalarından ve 4 öğretmen (%16.6) resim ve fotoğraflardan yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin, değer öğretimi sürecinde çeşitli öğretim araç-gereçleri kullanma konusunun öneminden haberdar olmaları olumlu bir durumdur. Hele de araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerleri telkin anlayışına göre hareket ettikleri göz önünde bulundurulduğu zaman bazı öğretmenlerin değer öğretiminde çeşitli araç-gereçlerden istifade etmeye çalıştıklarını ifade etmeleri öğrencilerin, değerleri daha iyi kavramalarını ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayabilir, öğrencilerin dersten sıkılmalarının önüne geçebilir, sınıfta oluşan monotonluğu giderebilir, derse yeni bir canlılık getirebilir. Fakat araç-gereçlerin kendilerinden beklenen bu işlevleri yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin araç-gereçlerin kullanım ilkelerini yeterince bilmeleri ve değer öğretimi sürecinde bunları etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Her ne kadar araştırmamızda yer alan bazı öğretmenler değer öğretiminde çeşitli araç-gereçlerden yararlandıklarını ifade etmiş olsalar da, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde uygulamalarına dikkatlice bakıldığı zaman, söz konusu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu araç-gereçleri etkili ve verimli bir şekilde kullanamadıkları

görülmüştür. Örneğin ders kitabını kullandığını söyleyen öğretmenlerden elde edilen mülakat ve gözlem verilerine dikkatlice bakıldığı zaman öğretmenlerin ders kitabını kullanımıyla ilgili şunlar ortaya çıkmaktadır: ‘Deftere aynen yazınız’, ‘ezberleyiniz’, ‘aynen anlatınız’ gibi öğretmen ifadelerinde açıkça görüleceği üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilere sadece ders kitaplarını okutup geçtikleri ama bunlar üzerine tartışma ve yorum yaptırma, oradan ne anladığını ortaya çıkartma şeklinde etkinlikler yaptıramadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ders kitabını bir araç-gereç olarak görmekten ziyade ders kitabına bağımlı bir anlayış sergiledikleri söylenebilir. Ders kitaplarının yanlış kullanım şekli, öğrencilerin değerlerle ilgili birtakım ezbere malumatlara sahip olmalarına ve bu değerlerin onların varoluş dünyasında yer edinmemesine neden olabilir. Öğretmenlerin ders kitabını kullanma şekliyle onların benimsedikleri değer öğretimi yaklaşımı arasında ilişki kurulabilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ders kitaplarını değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak kullanmaktadırlar. Nitekim öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler adlı kategoriye de bakıldığı zaman onların çoğunlukla takrir yöntemini ve diğer yöntemleri de istenilen nitelikte kullanamadıklarının görülmesi bu tespitimizi doğrular niteliktedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde kullandıklarını ifade ettikleri araç-gereçler ders kitabıyla sınırlı değildir. Her ne kadar bazı öğretmenler değer öğretiminde ders kitabı dışındaki diğer araç-gereçlerden yararlandıklarını ifade etmiş olsalar da, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde uygulamalarına dikkatlice bakıldığı zaman, söz konusu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu araç-gereçleri etkenlikle kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin değer öğretiminde slaytlar kullandıklarını ifade eden öğretmenler, bilgisayar sunusuyla yapılan değer öğretimini, genelde öğretmenin bir ders boyunca sunum yaptığı ve öğrencilerin pasif bir şekilde öğretmeni dinleyeceği öğretim şeklinde düşündükleri anlaşılmıştır. Buradan, öğretmenlerin hazır slaytları derslerinde kullanırken takrir yöntemindeki anlayışlarını ve uygulamalarını farklı şekilde de olsa aynen devam ettirmeye çalıştıkları sonucu çıkarılabilir. Bir diğer örnek ise değer öğretiminde yardımcı kaynakları kullandıklarını ifade eden öğretmenlerden verilebilir. Söz konusu öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı kaynakları kullanırken, öğrencilerin kaynakları analiz etmelerini ve onların mesajını daha iyi kavramalarını sağlayacak öğrencinin aktif olduğu etkinliklere yer vermek yerine ders kitaplarını kullandıkları anlayışa benzer bir şekilde yardımcı kaynaklarda yer alan bilgileri öğrencilerin zihinlerine yığmaya ve

öğrencilere sorgulama imkânı vermeden olabildiğince fazla malumat aktarmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Her ne kadar araştırmaya katılan bazı öğretmenler değer öğretiminde çeşitli araç-gereçler kullandıklarını ifade etseler de, kendileriyle yapılan mülakatlara ve derslerinde yapılan gözlemlere bakıldığında, söz konusu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, araç-gereç seçimi ve kullanımı konusunda önemli bir takım eksikliklerin/yetersizliklerinin olduğu görülmüştür. Bu durum, onların değer öğretiminde çeşitli araç ve gereçlerin kullanımı konusunda yeterli bilgi ve becerilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğrencileri yeterince tanımayan, değer öğretimini tüm boyutlarıyla ilgili yeterince hazırlık yapmayan, konu ve öğretmen merkezli bir değer öğretimi anlayışına sahip olan öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri araç-gereçleri ne ölçüde etkili kullanabildikleri zaten sorgulanmaya muhtaçtır.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımı”* adlı kategoride 3 öğretmen (%12.5) sınıf kurallarını belirlemediklerini, 13 öğretmen (%54.1) sınıf kurallarını tek başına kendilerinin belirlediklerini ve 8 öğretmen (%33.3) ise öğrencilerle birlikte kuralları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini ifade eden 8 öğretmenden 6’sının kuralların nedenleri hakkında öğrencilerle konuşmadıkları ve kurallara uymayanlara verilecek ödül/cezaları belirledikleri anlaşılmıştır. Fakat kuralların öğrencilerle tartışılarak, dikkatli bir sorgulama yoluyla geliştirilmemesi ve ödül/ceza yoluyla dış kontrolün tesis edilmeye çalışılması, kurallara sadece var oldukları için öğrencileri uymaya zorlayan ve pozitif çıktılarla sonuçlanan davranışları tekrar etmeye teşvik eden öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışının temel prensibidir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, sınıf kurallarını belirlerken öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettikleri sonucu çıkarılabilir. Zira sınıfta kuralların belirlenme şekli, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışını ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. Öğretmenler, öğrenci merkezli bir anlayışla sınıf kurallarını belirlemediği zaman uyduğu kuralların gerçek mahiyetini kavrayamayan kalıplanmış öğrencilerin, istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olabilirler. Araştırmamızda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan 12 öğretmen ‘sözlü ikazda bulunmaya’, 10 öğretmen ‘öğrenciyle birebir görüşme yapmaya’, 9 öğretmen ‘fiziksel cezaya’, 7 öğretmen ‘idareye göndermeye’, 6 öğretmen ‘azarlamaya’, 5 öğretmen ‘sınıftan kovmaya, söz hakkı ve çalışma kağıdı vermemeye’, 5 öğretmen ‘göz temasına’, 5 öğretmen ‘aileyle görüşmeye’

ve 3 öğretmen ‘görmezden gelmeye’ başvurduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin öğrencinin istenmeyen davranışları karşısında öğrenciyle ve aileyle iletişime geçmesi ilk planda öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri izlenimi vermektedir. Fakat söz konusu öğretmenlerin mülakattaki ifadelerinde de görüleceği üzere, onların, ailelerle ve öğrencilerle istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ve çözüm yollarını görüşmek yerine bu davranışlar konusunda ailelere ve öğrencilere bir takım nasihatlerde ve tehditlerde bulundukları anlaşılmıştır. Bu durum, onların da öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi birtakım değerleri öğretmek için fırsat olarak görmek yerine öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi yanlış olarak görerek bir takım tepkisel ve kontrol merkezli stratejilerle söz konusu istenmeyen davranışların bastırılması gerektiğini düşündükleri sonucu çıkarılabilir. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında araştırmamızda yer alan öğretmenlerin korkutma, cezalandırma, tehdit etme gibi otokratik tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. Araştırmaya katılan 13 öğretmen (%54.1), öğretmen ile öğrenciler arasında mesafeli ve otokratik bir ilişki olması gerektiğini ifade etmiştir. Geriye kalan 11 öğretmen (%45.9), öğrencilerle yakın ve samimi ilişkilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat söz konusu 11 öğretmenin, öğrencilerle ilişkilerinin görüntüde öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışından bazı unsurlar ihtiva etse de sınıf kurallarını belirleme ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma anlayışlarına bakıldığı zaman, öğrencilerin dışarıdan kontrol edilmeleri esasına dayanan tepkisel yollara başvurdukları ve sınıf kurallarını tek taraflı olarak kendilerinin tayin ettikleri anlaşılmıştır. Burada söz konusu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışına yeterince hâkim olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların otoriter bir tutuma sahip olduklarının görülmesi de, bu yargıyı doğrular nitelikte görünmektedir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde otokratik yolu benimsedikleri, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin sınıf kurallarını belirleme, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma ve öğretmen-öğrenci ilişki tarzına dair anlayışlarına bütüncül olarak bakıldığı zaman, onların öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri sonucu

çıkarılabilir. Sınıf yönetimiyle ilgili eksiklikler, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin, değer öğretimi planlama ve düzenlemedeki eksikliklerinin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Zira değer öğretiminin iyi planlanması ve düzenlenmesi, sınıf yönetimine yansır. Dolayısıyla sınıf yönetimindeki olumsuzluklar, iyi düzenlenmemiş bir değer öğretiminin sonucu olarak ortaya çıkar. Nitekim araştırmamızda değer öğretiminin öğretmen merkezli; anlatım yöntemi ve ders kitabı ağırlıklı olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimi için ders öncesi yeterli hazırlık çalışmaları ortaya koymadıkları ve öğretim sürecinin yardımcı araç-gereçlerle yeterince zenginleştirilememesi öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışıyla tutarlılık arz etmektedir. Ayrıca değer öğretiminin amaçları kategorisinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%83.3) toplumsal amaca vurgu yapması, bireyi, değer öğretimi açısından ön plana çıkarmama eğiliminde oldukları ve bunun bir yansıması olarak, öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin benimsedikleri öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin içten kontrollü ahlak anlayışı kazanmalarına hizmet etmeyebilir, ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir, değer öğretiminin amaçlarına ulaşmayı sekteye uğratabilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışına göre hareket etmemeleri bilinçli, sorumlu ve özerk bireylerin yetişmesine değil de emirlere eleştirmeden uyan ve onları körü körüne uygulayan kalıplanmış ve bağımlı öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olabilir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yaptıkları İşbirlikleri”* adlı kategoride araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’i (%20.8) ailelerle, 9’u (%37.5) meslektaşlarıyla ve 1’i (%4.1) ise okulun diğer personeliyle değer öğretiminde işbirliği yaptıklarını ifade etmiştir. Meslektaşlarıyla işbirliğine gittiğini ifade eden 9 öğretmenden 7’sinin doğrudan değer öğretimiyle ilgili olarak meslektaşlarıyla işbirliği yapmak yerine bazı sorunlu öğrenciler hakkında diğer öğretmenlerle görüşmeler yaptıkları anlaşılmıştır. Diğer iki öğretmenin ise doğrudan değer öğretimiyle ilgili olarak meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğinin sistemli olmadığı anlaşılmıştır. Ailelerle işbirliği yaptığını ifade eden 5 öğretmen, okulda yapılan değer öğretiminin etkisini artırmak adına ailelerle işbirliği geliştirmek yerine öğrencilerde gördüğü herhangi bir olumsuz durum karşısında ailelerle görüşmektedir. Benzer bir duruma değer öğretiminde öğrenciyi tanıma adlı kategoride söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin ailelerle iletişimdeki eksikliğinin, öğrencinin aile ortamını

tanıma konusunda da rastlanılmıştı. Buradan değer öğretiminde işbirliği yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin belirli değerleri bilmeleri, içselleştirmeleri ve o değerlere uygun hareket etmelerini sağlamaya yönelik planlı, sistemli ve etkin bir işbirliği gerçekleştirmek yerine bazı öğrencilerin sorunları konusunda aileleri ve meslektaşlarını sadece bilgilendirdikleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%62.5), değer öğretiminde herhangi bir işbirliğine gittiklerini ifade etmemişlerdir. Bu durum, öğrenciyle iletişim halinde olan idareci, diğer öğretmenler, hizmetli, aşçı, memur, kantinci hatta servis görevlilerine kadar tüm paydaşların değer öğretimi sürecine etkin katılımını ve bütüncül bir değer öğretimi gerçekleştirmeyi zorlaştırabilir. Ayrıca söz konusu paydaşlardan kaynaklanan bazı olumsuzluklar, öğrencilerin çeşitli değerleri öğrenmesine ve ahlaki gelişimine olumsuz etkide bulunabilir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri”* adlı kategoride 11 öğretmen (%45.8) çoktan seçmeli test sorularına, 8 öğretmen (%33.3) açık uçlu sorulara, 1 öğretmen (%4.1) eşleştirme tipi sorulara yazılı sınavlarda yer verdiklerini ve 7 öğretmen (%29.2) sözlü sınav yaptıklarını mülakatlarda ifade etmiştir. Mülakatlarda çeşitli soru türlerine yer verdiklerini ifade eden öğretmenlerin gerçekten bu tür sorulara yer verip-vermediklerini tespit etmek ve sordukları soruların niteliğine ilişkin bilgi edinebilmek için onların kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanları analiz edildiği zaman ise 24 öğretmenin (%100) çoktan seçmeli test sorularına, 17 öğretmenin (%70.8) boşluk doldurma türünde sorulara, 13 öğretmenin (%54.1) açık uçlu soruya, 10 öğretmenin (%41.6) eşleştirme tipi sorulara ve 10 öğretmenin (%41.6) doğru-yanlış test sorularına yazılı sınav dokümanlarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Mülakat bulgularına ve yazılı sınav dokümanlarına birlikte bakıldığı zaman 17 öğretmenin (%70.8) yazılı sınav kâğıtlarında çoktan seçmeli test, eşleştirme, tamamlamalı, boşluk doldurmalı sorulara birlikte yer verdikleri ve diğer 7 öğretmenin (%29.2) ise sadece çoktan seçmeli test sorulara yer verdikleri tespit edilmiştir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerinin tamamının açık uçlu, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli sorulardan oluşan ürün merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerine değer öğretiminde yer verdikleri anlaşılmıştır. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin ürün merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarında kullandıkları soruların niteliğine bakıldığı zaman, üst düzey bilişsel

yeterlikleri ölçmeye yönelik soru türlerine yer vermek yerine, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin derste veya ders kitabında anlatılanları hatırlayıp hatırlamadıklarını yoklamaya dönük alt düzeyde bilişsel yeterliklerle ilgili sorular sordukları görülmüştür. Söz konusu öğretmenlerin, bu tür sorularla sadece hatırlama düzeyindeki kazanımların yoklanabileceğini düşündükleri söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yani verilen bilgiyi sorgulayabilmelerini, değerlendirebilmelerini, tartışabilmelerini, karşı veya alternatif düşünceler geliştirebilmelerine yardımcı olmayabilir; aksine, çeşitli malumat kalıplarının ezberlenip geçilmesine ve değerlerle ilgili anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmemesine yol açabilir. Araştırmamızdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, genelde hatırlamaya dayalı bilgilerin ölçülmesine yönelik alt düzey öğrenme ürünlerinin ölçülmesine yönelik soru türlerine yer vermeleri, daha önceki kategorilerde ortaya çıkan öğretmenlerin benimsedikleri değerleri telkin yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler adlı temada bu yaklaşımın, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uygulamalarına hâkim olduğu daha önce tespit edilmişti. Bunun sonucu olarak da değer öğretiminde genelde bilişsel alanla ilgili alt düzeyde bilişsel davranışların kazandırılmaya çalışıldığı ve bu nedenle de alt düzeydeki bilişsel davranışların ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğu sonucu çıkarılabilir. Bu durum, değer öğretiminin gerekli niteliklere sahip bir şekilde düzenlenemediği ve dolayısıyla değer öğretiminin çıktılarının nitelikli bir şekilde ölçülüp değerlendirilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin ise, yazılı sınavlarında çoğunlukla hatırlamaya dayalı sorular sormakla birlikte kavrama düzeyinde sorulara da yer verdikleri görülmüştür. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna nazaran bazı öğretmenlerin yazılı sınavlarında kavrama düzeyinde sorulara yer vermeleri önemlidir. Zira bu tür sorularla öğrencinin, en azından değerlerle ilgili bilgi düzeyinde öğrendiklerini kavrayıp kavramadıkları tespit edilebilir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenler, değer öğretiminde öğrencilerin sadece sonuçta ulaştığı noktayı değil, bununla birlikte süreçte gösterdiği çabayı da dikkate alan gözlem, performans görevi ve görüşme gibi süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarından da yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda yer alan 14 öğretmen (%58.3) gözlem yaptıklarını, 7 öğretmen (%29.1) performans ödevi verdiklerini ve 4 öğretmen (%16.6) ise öğrencilerle görüşmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki bazı öğretmenlerin ürün ve süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarından birlikte

yararlanması, öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmelerinin bütüncül ve nitelikli bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Fakat tüm bunların gerçekleşmesi, süreç merkezli ölçme-değerlendirme tekniklerinin hazırlanma ve uygulanma niteliğine bağlıdır. Mülakat verilerine bakıldığı zaman öğrencilerin öğrenmelerini gözlem aracılığıyla tespit ettiklerini ifade eden öğretmenlerin gözlem formu kullanmadıkları ve öğrencilerin sınıf içi veya dışı davranışlarını birkaç gözlemle ve gelişigüzel tespit ettikleri anlaşılmıştır. Performans ödevi verdiğini ifade eden öğretmenler arasında ‘puanlama anahtarı’ kullandığını ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmadığı gibi onların, performans ödevi olarak genelde hatırlamaya ve ezberlemeye yönelik performans ödevler verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle görüşmeler yaptığını ifade eden öğretmenlerin ise spontane görüşmeler gerçekleştirdikleri ve tek bir görüşmenin sonucuna bakarak öğrencinin özellikleri hakkında değerlendirmede bulundukları görülmüştür. Buradan söz konusu öğretmenlerin gözlem, görüşme ve performans ödevi gibi süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili, sistematik ve verimli bir şekilde kullandıklarını söylemek pek mümkün değildir. Süreç merkezli ölçme ve değerlendirme nitelikli bir şekilde kullanılmadığı zaman, öğrenci hakkında ürün merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle belirlenemeyecek derinlikte bilgilerin elde edilme şansı yitirilebilir ve öğrencilerin değerlerle ilgili öğrenmeleri hakkında verilen kararların isabetliliği azalabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin ilköğretim DKAB öğretim programının yeniliklerinden olan süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterince bilmedikleri ve bu teknikleri etkili bir şekilde uygulamaya geçiremedikleri sonucu çıkarılabilir. Buradan hareketle araştırmamızda yer alan öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, değer öğretimini ölçme ve değerlendirme konusunda önceki alışkanlıklarına göre hareket ettikleri sonucu çıkarılabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ürün ve süreç merkezli ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusundaki eksiklikleri, değer öğretiminde öğrenciyi tanıma ve değer öğretimini planlama kategorisinde ortaya çıkan bir takım yetersizliklerle ilişkilendirilebilir. Değer öğretimini planlama boyutunda geçtiği üzere sadece 3 öğretmen, ölçme-değerlendirmeyle ilgili hazırlık yaptığını ifade etmişti. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme-değerlendirmeyi öğretime hazırlığın bir parçası olarak görmedikleri ve dolayısıyla herhangi bir plan, hazırlık olmaksızın, gidişata göre ölçme-değerlendirme işlemlerinin yapılabileceğini düşündükleri sonucu çıkarılabilir. Ölçme değerlendirme ile ilgili olarak herhangi bir

planlama, hazırlık yapılmaksızın gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme işlemlerinin niteliği ise tartışmaya açıktır. Ayrıca araştırmamızda yer alan öğrenciyi tanıma kategorisinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin değer anlayışını/ahlaki gelişimini ve/veya sosyo-kültürel çevrelerini tanıma durumlarının istenilen nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştı. Değer öğretiminde öğrenci özelliklerini yeterince bilmeyen bir öğretmen öğrencilerin özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme yapamayabilir ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini ve çabalarını sağlıklı değerlendiremeyebilir.

*“Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar”* adlı kategoride araştırmamızda yer alan 23 öğretmen (%95.8) aileden kaynaklanan muhtelif sorunlara, 19 öğretmen (% 79.1) medyadan kaynaklanan çeşitli sorunlara, 13 öğretmen (%54.1) sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasının değer öğretiminin niteliğini etkilediğine, 13 öğretmen (%54.1) değer öğretiminde araç ve gereçleri bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarına, 12 öğretmen (% 50) ilköğretim DKAB ders saatinin azlığına, 8 öğretmen (%33.3) sınav odaklı eğitim sistemi içerisinde yapılmaya çalışılan değer öğretiminin pek etkili olmadığına, 6 öğretmen (%25) okul yönetiminden kaynaklanan muhtelif sorunlara, 5 öğretmen (%20.8) öğrencilerin ahlaki değerleri kazanmalarını sosyal çevrenin olumsuz etkilediğine, 4 öğretmen (%16.6) hizmet öncesinde değer öğretimine yönelik yeterli pedagojik formasyon eğitimi alamadıklarına ve 4 öğretmen (%16.6) ise hizmet içi eğitimden kaynaklanan çeşitli sorunlara değinmişlerdir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin dile getirdikleri muhtelif sorunlar, öğrencilerin değerleri kazanmasını ve ahlaki gelişimini olumsuz etkileyebilir. Örneğin araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okulda kazandırılmaya çalışılan değerler ile aile ortamında önemsenen değerler ve medyada sunulan yanlış değer anlayışları arasında çatışma olduğunu ifade etmişlerdir. Zira ailede ve medyada öncelenen değerlerle okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin birbiriyle çelişmemesi, değer öğretiminin etkililiği ve verimliliği açısından çok önemlidir. Bu durum, öğrenciyi ya değer öğretimine karşı ilgisizliğe itebilir, ya öğrencinin değerler konusunda ikilem yaşamalarına yol açabilir ya da öğrenciler, medyada ve ailede telkin edilen yanlış değer anlayışına göre tutum ve davranışlarını şekillendirebilir. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin aile ve medya dışında değindikleri diğer sorunlara da bakıldığında, değer öğretiminin çok boyutlu ve zor bir süreç olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle okul ortamındaki tüm öğelerin değer

öğretimini destekleyecek biçimde düzenlenmesi öğrencilerin amaçlanan değerleri kazanması bakımından önemlidir.

## 4. 2. Öneriler

‘Öğretmenlerine göre İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimi’ adını taşıyan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

### 4.2.1. İlköğretim DKAB Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. İlköğretim DKAB öğretmenleri değer öğretimi alanındaki eksikliklerini genelde eğitim bilimleri ve özelde değer öğretimiyle ilgili bilimsel kaynaklardan yararlanarak tamamlayabilirler. Böylece onlar, öğrencilerin değerleri öğrenmesine ve ahlaki gelişimlerine daha nitelikli bir şekilde kılavuzluk edebilirler.
2. İlköğretim DKAB öğretmenleri öğrencinin aktifliğinin merkezde olduğu değer öğretimi anlayış ve uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinerek; değerleri telkin yaklaşımının etkililiğini sorgulayabilirler. Bu bağlamda onlar değer öğretiminde drama, örnek olay, vb. yöntemlere yer verebilirler.
3. İlköğretim DKAB öğretmenleri, değer öğretimiyle ilgili ders içi ve dışı etkinliklerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde okul yöneticileri, diğer öğretmenler, çeşitli kurum ve kuruluşlarla (Belediyeler, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı, Yeryüzü Doktorları, vb.) işbirliği yapabilirler.
4. İlköğretim DKAB öğretmenleri, zümre toplantılarında ‘değer öğretimi’ gündemiyle toplanabilirler ve değer öğretiminin daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik ortak bir program geliştirebilirler.
5. İlköğretim DKAB öğretmenleri, değer öğretimi sürecinde çeşitli araç ve gereçleri kullanabilirler. Araç ve gereç sıkıntısını aşmak için, dış şartların değişmesini beklemek yerine, kendi öğretim materyallerini hazırlamaya veya temin etmeye çalışabilirler. Bunları düzenli olarak toplayarak, geliştirerek diğer meslektaşlarıyla da paylaşabilirler. Bu bağlamda onlar kendi materyal arşivlerini oluşturabilecekleri gibi, bunları internetteki ilgili sitelere koyarak başkalarının da yararlanmasını sağlayabilirler.

6. Değer öğretimi işi, sadece İlköğretim DKAB öğretmeninin görevi olarak görülmemelidir. İlköğretim DKAB öğretmenleri, diğer derslerin öğretmenleriyle işbirliği yapmak suretiyle daha etkin ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirebilirler.
7. İlköğretim DKAB öğretmenleri, okul içinde ve dışında değerleri davranışlarına yansıtarak öğrencilere iyi bir rol model olabilirler.
8. İlköğretim DKAB öğretmenleri, okulda değer öğretimi üzerine bir dergiyi öğrencilerin hazırlamasına rehberlik edebilirler. Böylece öğrenciler hem değerleri öğrenmeye daha çok motive olabilirler hem de kendilerini ifade etme şansı bulabilirler.
9. İlköğretim DKAB öğretmenleri, ahlaki değerler veya herhangi bir ahlaki değer konusunda en iyi örnek teşkil eden öğrenciyi ‘ayın örnek öğrencisi’ olarak seçebilirler. Zira bu durum, diğer öğrencilerin aynı şekilde davranmasını teşvik edebilir.
10. İlköğretim DKAB öğretmenleri, derslerine örnek şahsiyetleri davet edebilirler. Ahlaki değerler konusunda çocuklar onlara sorularını sorabilirler ve görüşlerini arz edebilirler. Ayrıca öğretmenler, değer öğretiminde örnek şahsiyetlerin biyografilerini izletebilir ya da okutabilirler.
11. Ailede önemsenen ve okulda öğretimi yapılan değerlerin birbiriyle çatışmaması için öğretmenler, ailelerle olan iletişiminin iyi olması gerekir. Bu yüzden öğretmenler, aileleri düzenli olarak bilgilendirme ve bilinçlendirme amaçlı veli toplantıları yapabilirler.

#### **4.2.2. Hizmet Öncesi Eğitime Yönelik Öneriler**

1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerinde değer öğretimine yönelik hem kuramsal hem de uygulama boyutu olan derslerin sayısı ve niteliği artırılabilir. Bu bağlamda, değerler ve değer öğretimiyle ilgili teori planında verilen bilgilerin uygulama faaliyetleriyle anlamlı biçimde birleşmesi sağlanabilir. Bu sebeple hizmet öncesi eğitimlerinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarının eksiklikleri tespit edilerek daha nitelikli hale getirilebilir; değer öğretimine ilişkin uygulama faaliyetlerinin sorunları ve ne ölçüde amaçlara ulaştırıcı olduğu çeşitli araştırmalara konu edilebilir.

2. Değer öğretiminde öğretmenin örnek bir kişiliğe sahip olmasının çok önemli olduğu göz önünde bulundurulunca öğretmen yetiştirme konusunda ilk adım, öğretmen adaylarını seçme olmalıdır. Bu sebeple öğretmen adaylarını, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına alırken sadece akademik bilgilerine göre değil, aynı zamanda kişilik özellikleri açısından da değerlendirmek gerekir. Böylece öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri daha çok taşıyan, daha nitelikli öğretmen adaylarının işe başlamasına imkân sağlanabilir.

#### **4.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler**

1. Öğretmenler için değer öğretimi ile ilgili olarak konu alanı uzmanlar ve akademisyenlerin de katılımıyla seminerler ve hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin bireysel olarak etkin oldukları uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu seminerler profesyonel bir hazırlıkla ve içerikle alanında uzman kişilerin verdirilebilir. Ayrıca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin aksayan yönlerini tespit edebilmek, değerlendirmeler yapabilmek için çeşitli araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlarla ise, bir sonraki hizmet içi eğitim faaliyetleri daha nitelikli bir şekilde düzenlenebilir ve yürütülebilir.

2. Öğretmenlerin yanı sıra veliler, okullardaki idari ve yardımcı personele de hizmet içi eğitim verilebilir. Çünkü bu kişilerin yapacakları olumsuz davranışlar da öğrencilerin değerleri içselleştirilmelerini olumsuz etkileyebilir.

3. İlköğretim DKAB programında yer alan 61 değer öğretmesine yönelik etkinlik örneklerine daha fazla yer verilebilir.

4. İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimi için örnek etkinliklerden oluşan bir etkinlik bankası oluşturularak MEB'in internet sitesine konulabilir. Bu yolla tüm öğretmenlerin örnek etkinliklere ulaşması sağlanabilir.

5. Değer öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için başta görsel-işitsel olmak üzere okullardaki araç-gereç eksikliği giderilmelidir. Değer öğretimine ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin kullanabileceği yazılı ve görsel materyaller (filmler, edebi

ürünler, kaynak kitaplar, animasyonlar, CD’ler vb.) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanarak kullanıma sunulabilir.

6. Okul isimleri, okullarda yapılan değer öğretimini olumsuz etkileyecek şekilde olmamalıdır. Mesela bazı okulların ismi Milli Piyango veya Efes Pilsen olarak adlandırılmıştır. İlköğretim DKAB dersinde ‘kötü alışkanlıklar’ konusu üzerinde çeşitli değerler öğretilmeye çalışılmaktadır. Ama okulun isminin kötü alışkanlığa yol açan kurumun adıyla başlaması, örtük olarak okulda yapılan öğretim faaliyetini olumsuz olarak etkileyebilir.

7. MEB’in öncülüğünde okulların gönüllülük esasına göre uygulayabileceği bütüncül değer öğretimi programları geliştirilebilir ve bu uygulamaların sonuçlarını, karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin paylaşabilecekleri resmi bir internet sitesi kurulabilir. Ayrıca bu siteden öğretmenlere eğitim ve yönlendirmeler yaparak yardımcı olacak MEB’de bir birim oluşturulabilir.

8. Değer öğretimi, tüm derslerin işbirliğiyle gerçekleştirilebilir. Öğrenciler bütün derslerde değerleri bir bütün olarak görebilmelidir. Ama bunun için öncelikle, ilköğretim seviyesindeki tüm derslerin öğretim programına öğretimi hedeflenen değerler dönem boyunca birbirine paralel gelecek şekilde yerleştirilebilir. Mesela matematik dersinin belirli bir kısmında öğretmen, bir hikâyeyi paylaşıp kendi fikirlerini söyleyebilir, öğrencileri konuşturabilir. Bir başka derste ise öğretmen, aynı değeri çeşitli etkinliklerle öğretimini kılavuzlayabilir.

9. MEB, medya ve değer öğretimi ilişkisi konusunda farkındalığın oluşturulmasına yönelik çalışmalara önem ve hız verebilir. Bu minvalde medya okuryazarlığı ders saati ve bu dersin niteliği artırılabilir, bu konuda gerekli düzenlemeler yapılabilir, eğitim kurumları ile medya kuruluşları arasında işbirliğini geliştirici projeler üretilmesine öncülük edilebilir.

10. Program geliştirme sürecinin sürekliliği ve işlevselliği gereği ilköğretim DKAB öğretimde programında yer alan değer öğretimi sürekli değerlendirilmeli, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda müdahaleler ve düzeltmeler yapılabilir. Programların uygulanması sırasında öğretmenlerden ve programdaki tüm paydaşlardan geri bildirim

elde edilebilir; bu amaçla tartışma ortamları oluşturulabilir, görüşmeler ve gözlemler yapılabilir, testler ve ölçekler uygulanabilir.

#### **4.2.4. Okul Yönetimine Yönelik Öneriler**

1. Her bir sınıfta bulunan öğrenci mevcudunun az sayıda olması sağlanabilir. Böylece öğretmenler değer öğretiminde öğrenciyi tanıma işini daha iyi yapabilir, her bir öğrencinin aktif olarak öğretme-öğrenme sürecine katılmasına imkân sağlanmış olabilir.
2. Sınıflarda oturma düzeni duruma göre değiştirilebilmeli, sıra ve masalar buna uygun şekilde hareket ettirilebilmelidir. Örneğin değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yöntemini kullanmak için bir araya getirilen sıralar, tüm sınıfın birlikte çalışabilmesi için homojen dağıtılabilmeli, öğretmen ya da başka bir kaynağı izlemeye bağlı olarak yapılacak çalışmaları takip edebilecek şekilde düzenlenebilmelidir.
3. Değer öğretiminde ailelere yönelik okul içerisinde veya dışında eğitici seminer programlar düzenlenebilir. Okulda velilere yönelik değer öğretimi için ana-baba okulu faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Ailelerin eğitilmesi ile okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede pekiştirilmesine olanak sağlanabilir.

#### **4.2.5. Medyaya Yönelik Öneriler**

- 1- Öğrencilerin ahlaki gelişimi konusunda medya daha duyarlı olabilir ve öğrencilerin takip ettiği televizyon programlarında öğrencilere örnek teşkil edebilecek karakterler ve temalar ön plana çıkarılabilir.
- 2- Televizyon kanallarının yayınları teknik ve içerik açısından denetime tabi tutulabilir ve çocukların ahlaki gelişimlerine uygun programların yapılması teşvik edilebilir.
- 3- Çocukların özellikle televizyon ekranı başında olduğu saatlerde olumlu değer örneklerini gösteren yayınlar yapılabilir. Haber programlarının dahi 18 yaş ve üstüne hitap ettiği ve çok sayıda olumsuz haberin çocuklara izletildiği dikkate alınırsa çocuklara verilmek istenen hoşgörü, sevgi, merhamet, saygı gibi birçok değer kazandırılması oldukça güçleşecektir. Bu nedenle RTÜK ve televizyon programı yapımcılarına da değer öğretiminin neden önemli ve gerekli olduğu fark ettirilerek katkıda bulunmaları sağlanabilir.

#### 4.2.6. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim DKAB dersindeki değer öğretiminin durumu, farklı örneklemelerle tespit edilerek bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir. Dahası, bu araştırmanın problemi, değer öğretiminde uygulanan yöntemler, kullanılan araç-gereçler, ölçme ve değerlendirme...gibi alt başlıklarıyla çeşitli araştırmalara konu edilerek enine boyuna incelenebilir. Bu bağlamda onlar değer öğretimiyle ilgili tüm hususları kapsayan, sınırları geniş araştırmalar yerine, daha spesifik konular üzerine yoğunlaşabilirler.
2. İlköğretim DKAB dersinde değer öğretiminin durumunu belirlemek amacıyla okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin katılımıyla daha kapsamlı durum araştırmaları veya karma yöntem kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
3. Değer öğretimiyle ilgili bazı araştırmalarda tek bir veri toplama tekniğinden yararlanılması bir takım sınırlılıklara yol açabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar bu sınırlılıkları azaltabilecek bir yaklaşım izleyebilirler; birden fazla veri toplama tekniğinden yararlanabilirler. Bunun için veri toplamada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak araçlar geliştirilebilir.
4. Öğretmenler ihtiyaç duydukları araç-gereç ve materyalleri genelde internet sitelerinden hazır olarak alıp kullanmaktadırlar. Bu internet sitelerinde bulunan araç-gereç ve materyallerin birtakım ilkelere göre hazırlanıp hazırlanmadığı konusunda araştırma yapılabilir.
5. Değer öğretiminde çeşitli etkinlikler, materyaller geliştirilerek değer öğretimine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
6. Yurt dışında değer öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
7. İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler ayrı ayrı belirlenebilir. Öğretmenlerin bu yeterliklere ne oranda sahip olduklarını tespit edebilmek için ayrıca araştırmalar yapılabilir.
8. İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimine yönelik olarak var olan yaklaşımların sentezlendiği, ders içi ve dışı etkinliklerle aile, yakın çevre ve toplumu kapsayan bütüncül

değer öğretimi programı geliştirilerek, bu programın etkisinin sınanmasına yönelik kapsamlı bir araştırma desenlenebilir.

9. İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimine aile katılımının sağlanmasına yönelik uygulamalı araştırmalar desenlenerek aile katılımında farklı yaklaşım ve modellerin etkililiği sınanabilir.

10. Değer öğretimi sürecinde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerin hangisi veya hangilerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin daha başarılı olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

11. İlköğretim DKAB dersi öğretim programı ve ders kitapları, değerler ve değer öğretimi açısından içerik analizine tabi tutulabilir.

12. Televizyondaki görsel içeriklerin öğrencilerin değer anlayışları ve ahlaki gelişimi üzerindeki etkilerinin neler olduğu araştırmalar aracılığıyla incelenip ortaya konulabilir ve gerekli politikalar üretilebilir.

13. Değer öğretimi ile ilgili olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin niteliğini, işlevselliğini çeşitli açılardan sorgulayan çalışmalar yapılabilir/yaptırılabilir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlarla, bir sonraki hizmet içi eğitim faaliyetleri daha nitelikli bir şekilde düzenlenebilir ve yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (5. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ahabwe, E. (2011). *Morals in Religious Education (Moral Education or Religious Education?)*. Germany: VDM Verlag Dr. Müller.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II.Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Aksaçoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıklarının Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 2(1), 3–28.

Akıncı, A. (2005). *Hayatın Anlamı ve Din*. İstanbul: Yeni Akademi Yayınları.

Akyürek, S. (2003). Ahlaki Konuların Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. *Tabula Rasa*, 3(9), 239-255.

Akyürek, S. (2004a). *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi: Doğruluk Kavramı Örneği*. İstanbul: DEM Yayınları.

Akyürek, S. (2004b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Etkililiği. *Bilimname*, IV(1), 107–116.

Akyürek, S. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri (Kayseri Örneği)*. Kayseri: Laçın Yayınları.

Akyürek, S. (2009). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Akyürek, S. (2012). "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-47.

- Akyürek, S. (2011). DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi (Editörler: Prof.Dr.Recep Kaymakcan ve Diğerleri)* içinde (s. 491-523). İstanbul: Dem Yayınları.
- Alaylıoğlu, R., & F. Oğuzkan (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınları.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Altaş, N. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 (Öğretmen Kılavuz Kitabı)*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değer Eğitimi Yaklaşımları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 31–54.
- Ambert, A.-M. (1969). *The Relationship between Values and Behavior: An Experiment*. Cornell University. Unpublished PhD Thesis. Ithaca, N.Y.
- Arslantaş, Ö. (1989). *İlkokullarda Eğitici Kol Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character*. New York: Routledge.
- Ashraf, S. A. (1994). Islamic Education and Moral Development. In *Religion and Education: Islamic and Christian Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asrı, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Altıncı ve Yedinci Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi ve Öğretiminde Yaşanan Güçlükler*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Atkinson, R. L., R. C. Atkinson & E. R. Hilgard (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: K.Sosyal Yayınları.

Augemberg, K. (2007). *Values and Politics: Value Priorities as Predictors of Psychological and Instrumental Political Engagement*. Fordham University, Unpublished PhD Thesis. New York. United States.

Aydın, M. (1987). *Din Felsefesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Aydın, M. (1981). Eğitim Açısından Din ve Ahlak İlişkisi. Türkiye’de 1.Din Eğitimi Semineri içinde (s. 246–252). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*. İstanbul: DEM Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2000). "İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu". *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları* içinde. Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları

Aydın, M. Ş. (2012a). "Ahlakın Öznesi Olarak Birey". *Diyanet Aylık Dergi*, (257), 27-30.

Aydın, M. Ş. (2012b). "Ahlakın Oluşumunda Toplumun Yeri". *Diyanet Aylık Dergi*, (259), 25-28.

Aydın, M.Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aydın, M. Ş. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Aydın, M. Z. (1998). *İlköğretimin İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Ahlaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından İncelenmesi*. Sivas: MEB Earged.

Aydın, M. Z. (2006). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Z. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Aydın, M. Z. (2004). *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. (2003). "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121–144.
- Aydoğdu, M. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayhan, H., A. Oktay, & O. Oğuz. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayınlar.
- Babadoğan, C. (1990). "Ev Ödevlerinin Eğitim Programı İçindeki Yeri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahar, M., Z. Nartgün, S. Durmuş, & B. Bıçak (2006). *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, F. A., & T.Y. Yelken (2010). "İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 81–90.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Baş, G., & Ö. Beyhan. (2012). "Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bayrakdar, N. (2010). *DKAB Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Los Angeles; London: Sage.
- Benninga, J. S. (1988). "An Emerging Synthesis in Moral Education". *Phi Delta Kappan*, 69(6), 415–18.
- Berg, B. L. (2006). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Pearson : A. & B.
- Berk, L. E. (1992). The Extracurriculum. in *A Project of American Educational Research Association (Editör: J. Philip.)*. New York: Macmillian Library Reference.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayınları.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri* Ankara: Emel Matbaacılık.
- Bilgin, B., & M. Selçuk (1995). *Din Öğretimi: Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilsky, W., & S.H. Schwartz, (1994). "Values and Personality". *European Journal of Personality*., 8(3), 163-181.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bogdan, R., & S.K. Biklen (2007). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods*. New York: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. (2006). "History of Research on Classroom Management". in *Handbook of classroom management* (pp. 17–43). New Jersey: Mahwah.
- Bryan, L. (2005). "Once Upon a Time: Grimm Approach to Character Education". *Journal of Social Studies Research*, 29(1), 3-6.
- Buyrukçu, R. (2001). "İlköğretimde Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış". *Tabula Rasa*, 1(1), 163-188.

- Campbell, E. (2003). Moral Lessons: The Ethical Role of Teachers. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 9(1), 25–50.
- Canbay, A. (2007). "İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi". *Milli Eğitim Dergisi*, (174).
- Cebeci, A. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, E. (1995). *Televizyonda Gösterilen Çizgi Filmlerin İlkokul Çağı Çocukları Üzerindeki Etkileri*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 207–237.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çetinkaya, Y. (2005). "Bir Manipülasyon Aracı Olarak Medya, Medya ve Gençlik". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (57), 10-12.
- Chazan, B. I. (1980). "Jewish Education and Moral Development". in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg* (pp. 298-326). Birmingham: Religious Education Press.
- Chazan, B. I. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*. New York: Teachers College Press.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.

Creswell, J. W., & D. L. Miller. (2000). "Determining Validity in Qualitative Inquiry". *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.

Creswell, John W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Cücelioğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Yayınları.

Cullingford, C. (1988). "School Rules and Children's Attitudes to Discipline". *Educational Research*, 3(8), 3-8.

Damon, W. (2002). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, California: Hoover Institution Press.

Denzin, N. K., Lincoln, Yvonna S., (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Demirbaş, A. (1981). "Karakter ve Din Öğretimi". Türkiye'de 1.Din Eğitimi Semineri içinde. İstanbul: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Demircan, N. P. (2005). *Okul Mevcudunun Okul Yönetimine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Demirel, Ö. (1998). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitabevi.

Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya : Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Özcan, & S. S. Seferoğlu (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: İlke Yayıncılık.

Doğan, R., & C. Tosun (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Downey, M., Downey, M. E., & Kelly, A. V. (1978). *Moral Education : Theory and Practice*. London: Harper & Row.

Dündar, N. (2001). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kişilik ve Karakter Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.

Ekşi, H. (2003). "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Ekşi, H., & A. Katılmış (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ercan, A. R. (2000). *Eğitimde Başarı İçin Öğrenci Tanıma Teknikleri* (4.Baskı). Ankara: Galeri Kültür Kitap Kirtasiye.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

Erden, M. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, M., & Y. Akman (2007). *Eğitim Psikolojisi* (16.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergün, M. (1992). *Eğitim ve Toplum Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

Erjem, Y., & M. Çağlayandereli (2006). "Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi". *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 15-30.

Ertürk, S. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme* (5.Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Erkan, S., & M. Gömleksiz (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Ev, H. (2005). "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon I". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (XXI), 29-55.
- Evertson, C., E. T. Emmer & M. E. Worsham (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (6th edition.). Boston: Pearson Education.
- Evertson, C. M., & C. S. Weinstein (2006). *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fallona, C., & Richardson, V. (2006). "Classroom Management as a Moral Activity". in *Handbook of classroom management (pp.1041-1063)*. New Jersey: Mahwah.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N., & Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Flick, U. (2009). *Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fromm, E. (1997). *Sahip Olmak ya da Olmak*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Philadelphia: Routledge Falmer.
- Gelbal, S., & H. Kelecioğlu (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.
- Gidwani, P. (2002). "Television Viewing and Initiation of Smoking Among Youth". *Pediatrics*, 110(3), 505–508.
- Goode, T. M. (2007). *A Qualitative Study of The Influence of Adult Education Concepts on Best Practice Executive Coaches*. Teachers College, Columbia University. Unpublished PhD Thesis. New York City. United States
- Gordon, T., & N. Burch (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: P. H. Wyden.

Gömlüksiz, M. N. (2007). "Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği". *Değerler ve Eğitimi Sempozyum Kitabı* içinde (Editör: Recep Kaymakcan) (s. 727–41). İstanbul: DEM Yayınları.

Gündüz, İ., & Diğerleri. (2012). "Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Ders Dışı Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *Gefad / Gujgef*, 32(2), 489–513.

Güleryüz, H. (2000). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Güngör, A. (2001). İlköğretim Okulları II. Kademe DKAB Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Güngör, E. (1995). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar : Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul: Ötüken Neşriyat

Günindi-Ersöz, A. (2002). "Popüler Kültür Ürünlerinden Müzik Videolarının Gençler Üzerindeki Olumsuz Etkileri". *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(2), 61–68.

Gür, B. S., İ. Dalmış, & Z. Çelik (2012). *Türkiye'nin Gençlik Profili*. Ankara: Seta Yayınları.

Gürkaynak, İ., F. Üstel, & S. Gülgöz (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi: Eğitim Reformu Girişimi.

Haller, J. E., & K. A. Strike (1986). *An Introduction to Educational Administration, Social, Legal, and Ethical Perspectives*. New York: Longman.

Halstead, J. M., & M. Taylor (2000a). "Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research". *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.

Halstead, J. Mark., & M. A. Pike (2006). *Moral and Citizenship Education -Learning through Action and Reflection-*. New York: Routledge.

Halstead, J. Mark., & M. J. Taylor (2000b). *The Development of Values, Attitudes and Personal Qualities : A Review of Recent Research*. Slough, Berks.: National Foundation for Educational Research.

Halstead J.M. (1987). "Muslims and Worship in the Maintained School". *Westminster Studies in Education*, (10), 21-36.

Halstead, J.M. (2007). "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?" *Journal of Moral Education*, 36(3), 283-296.

Halstead, J.M. (2010). "Moral and Citizenship Education". in *The Sage Handbook Of Philosophy of Education*. New York: Sage Publications.

Hare, R. M. (1992). *Essays on Religion and Education*. Oxford: Clarendon Press.

Henshel AM. (1971). "The Relationship Between Values and Behavior: A Developmental Hypothesis". *Child Development*, 42(6), 1997-2007.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (Eğitim Programları ve Öğretim)* (3.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Hooper, C. (2003). "Values Education Study Literature Review". in *Values Education Study Final Report* (pp. 167–213). Australia: Australia. Department of Education.

Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*. İstanbul: Dem Yayınları.

Işıkdogan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

İşman, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Sempati Yayınları.

İşman, A., & A. Eskiçalı (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim yayınları.

Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Karagöz, S. (1999). *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Beta Yayınları.

Kars, Y. E. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Kaya, M. (1998). "Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu kitabı içinde (s. 227-259)*. Kayseri: İbav Yayınları.

Kaya, M. (2007). "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi". *O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (23), 23–50.

Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Kaymakcan, R., & H. Meydan (2011). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29–55.

Kaymakcan, Recep. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Kenan, S. (2003). *Education under the Impact of Mechanistic and Positivistic Worldviews: The Case of Turkish Socioeducational Transformations (1923-1940)*. Columbia University. Unpublished PhD Thesis. New York City.

Kenan, S. (2009). "The Missing Dimension of Modern Education: Values Education". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 279–295.

Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kırşehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

Kılıç, R. (2006). *Din ve Ahlak Felsefesi*. Ankara: Ankuzem.

Kılıç, R. (1992). *Ahlakın Dini Temeli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Klaasen, C. A. (2002). "Teacher Pedagogical Competence and Sensibility". *Teaching and Teacher Education*, (18), 151–158.
- Kochanska, G., N. Aksan & L. Koenig (1995). "A Longitudinal Study of The Roots of Preschoolers' Conscience: Committed Compliance and Emerging Internalization". *Child Development*, (66), 1752–1769.
- Korkmaz, M. (2012). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri*. Ankara: TDV Yayınları.
- Korkmaz, M. (2013). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Kayseri: Laçın Yayınları.
- Koşar, E., S. Yüksel, & Diğerleri. (2003). *Öğrenme Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Köylü, M. (2006). *Küresel Ahlak Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kristjánsson, K. (2006). "Emulation and The Use of Role Models in Moral Education". *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49.
- Küçük, M. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9.Baskı). İstanbul: Alkım yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Landau, B. (2009). Classroom Managemet. in *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 739-753). New York: Springer.

LeCompte, M. D., & J. P. Goetz (1982). "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research". *Review of Educational Research*, (52), 31-60.

LePage, P., N. Hasser, H. Akar, Y. Temli, D. Sen, & I. Ivins (2011). "Comparing Teachers' Views on Morality and Moral Education: A Comparative Study in Turkey and The United States". *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 366-375.

Lickona, T. (1991). *Educating for Character : How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.

Lickona, T. (1993). "The Return of Character Education". *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.

Lickona, T. (2004). *Character Matters : How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York: Simon & Schuster.

Lickona, T., Davidson, M., Templeton Foundation., & Character Education Partnership. (2005). *Smart & Good High Schools : Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond*. Cortland, N.Y.; Washington, D.C.: Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership.

Lockwood, A. L. (2009). *The Case for Character Education: A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press.

Macit, S. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 (Öğretmen Kılavuz Kitabı)*. İstanbul: Bisiklet Yayınları.

Marshall, C., & G.B. Rossman (2010). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage Publications.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design : An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.

Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Ankara: Bilgesu Yayınları.

- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Örneği). *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 133–167.
- McMillan, J. H., & S. Schumacher (2009). *Research in education: evidence-based inquiry*. New York: Pearson Publication.
- MEB. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5)*. Ankara.
- MEB. (2006a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (6,7 ve 8. Sınıf)*. Ankara.
- MEB. (2006b). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. MEB.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası Karar Metni*. Ankara
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesa, J. (2003). *Reassessing Moral Education from the Perspective of the Predicament Between the Individual and the Community*. Columbia University. Unpublished PhD Thesis. New York City. United States
- Mialaret, G. (2001). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & A.M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milson, Andrew J. (2000). "Social Studies Teacher Educators' Perceptions of Character Education". *Theory and Research in Social Education*, 28(2), 144-69.
- Milson, A. J. (1999). *The Perceptions of Social Studies Teacher Educators Regarding Character Education*. University of Georgia.

Moran, G. (1989). *Religious Education as a Second Language*. Birmingham: Religious Education Press.

Munsey, B. (1980). *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg : Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Nâmî, K. (1343). *Mekteplerde Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli?* İstanbul.

Nucci, L. (2006). "Classroom Management for Moral and Social Development". in *Handbook of classroom management* (pp. 711–731). New Jersey: Mahwah.

Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Osguthorpe, R. D. (2005). *On the Relationship between the Moral Character of a Teacher And The Moral Development Of A Student*. Unpublished PhD Thesis. Michigan University, Michigan.

Özçelik, D. A. (1993). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özdemir, Ş. (1998). "Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu kitabı içinde* (s. 158-166). Kayseri: İBAV Yayınları.

Özdemir, S., & S. Öğülmüş (1999). "Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi". *Eğitim Yönetimi*, 1(2).

Özdiker, C.. Televizyon Yayınlarındaki Mafya (!) Tiplmeleri ve Dizilerin Bireysel ve Toplumsal Etkileri.

[http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/43/web/makaleler/Dr\\_Cengiz\\_OZDIKER.html](http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/43/web/makaleler/Dr_Cengiz_OZDIKER.html). (Erş. Tar.: 10 Ocak 2012)

Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Öztürk, H. (2002). *Öğrenci Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal ve Pedagojik Formasyonu*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Parks, L., & R. P. Guay (2009). "Personality, Values, and Motivation". *Personality and Individual Differences*, 47, 675-684.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Powney, J., & Scottish Council for Research in Education. (1995). *Understanding Values Education in The Primary School*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

Pressy, S. L., & Robinson, F. P. (1991). *Psikoloji ve Yeni Eğitim I (Çev.:H.Tan)*. İstanbul: MEB Yayınları.

Puka, B. (1994). *The Great Justice Debate: Kohlberg Criticism*. New York: Taylor and Francis.

Raulo, M. (2000). "Introduction: All Education is Moral Education". *Journal of Moral Philosophy*, 31(4), 507-518.

Revell, L., & Arthur, J. (2007). "Character Education in Schools and the Education of Teachers". *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.

Reynolds, P. (2001). "A Disjunction Between Personal, Professional and Societal Values in Pre-Service Teacher Education." *Australian Journal of Teacher Education*, 26(2), 45-58

Rohan, M. J. (2000). "A Rose By Any Name? The Values Construct". *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

- Rusnak, T. (1998). *An Integrated Approach to Character Education*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Ryals, K., & D. Foster (1975). "Classroom Climate and Value Teaching". *Education*, 95(4), 354-59.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools: Practical Ways To Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass. Ryan, K. (1986). The New Moral Education. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 228–33.
- Salahuddin, P. Z. (2011). *Character Education in a Muslim School: A Case Study of a Comprehensive Muslim School's Curricula*. Unpublished PhD Thesis. Florida International University, Florida.
- Sanderse, W. (2012). "The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education". *Journal of Moral Education*, 1–15.
- Sarı, M. (2007). "Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (50), 150–200.
- Sarıtaş, M. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Scarlett, W. G., Ponte, I. C., & Singh, J. P. (2009). *Approaches to Behavior and Classroom Management: Integrating Discipline And Care*. Newbury Park, CA: Sage.
- Schuitema, J., G. Dam & W. Veugelers (2008). "Teaching Strategies for Moral Education: A Review". *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th edition.). Boston: Pearson.
- Selçuk, M. (2000). "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri". *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 11–21). Ankara: MEB Yayınları.
- Selçuk, M. (1998). "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?" *İslamiyat Dergisi*, 1(1).

- Selçuk, M. (2005). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (3.Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim : Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shumaker, D. M., & R.V. Heckel (2007). *Kids of Character : A Guide to Promoting Moral Development*. Westport, Conn.: Praeger Publishers.
- Sichel, B. A. (1982). *Value Education for an Age of Crisis*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research : A Practical Handbook*. London; Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. A. (2001). "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development". in *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566–603). Washington: American Educational Research Association.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ( Erzurum Örneği )*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Stephenson, J. (2000). "Whose Knowledge? Values Education Across National Boundaries". In *Education, culture and values*. New York: Falmer Press.
- Tahiroğlu, A. Y., G.G. Çelik, K. Bahalı & A. Avcı (2010). *Medyanın Çocuk ve Gençler Üzerine Olumsuz Etkileri, Şiddet Eğilimi ve İnternet Bağımlılığı*. [www.yenisymposium.net/fulltext/2010%281%29/03.PDF](http://www.yenisymposium.net/fulltext/2010%281%29/03.PDF).(Erişim Tarihi: 1.8.2013)
- Tamuri, H. (2007). "Islamic Education Teachers' Perceptions of the Teaching of Akhlaq Malaysian Secondary Schools". *Journal of Moral Education*, 36(3), 371–386.
- Tarhan, N. (2010). *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Kitapçığı* içinde. İstanbul.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekindal, S. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Theodorson, G. A., & A.G. Theodorson (1979). *A Modern Dictionary of Sociology*. New York: Barnes & Noble.

Thornberg, R. (2008). "A Categorisation of School Rules". *Educational Studies*, 34(1), 25-33.

Thomas, G. (2000). *Çocukta Dış Disiplin Mi? İç Disiplin Mi?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Topçuoğlu, A. (1990). *Kitle İletişim Araçları ve Yabancılaşma*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Tosun, C. (1993). "Din Öğretiminde Gezi Gözlem Yöntemi". *Din Öğretimi Dergisi*, (40), 23-32.

Toulmin, S. E. (1953). *An Examination of the Place of Reason in Ethics*. Cambridge: University Press.

Turgut, M. F. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Yayıncılık.

Türkdoğan, O. (1996). *Sosyal Şiddet ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara.

Uberos, D. J. (2001). "Television and Childhood Injuries: Is There a Connection?" *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 152, 712–714.

Uçar, R. (1998). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Uygulamasındaki Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

Uçar, R. (2004). *İlköğretim Okulları II. Kademedeki DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

Uludağ, S. (2008). Ahlak, Maneviyat ve Gündelik Hayat. *İslam'a Giriş* içinde (s. 219-409). Ankara: TDV Yayınları.

Unicef. (2004). Children, Youth and Media around the World: An Overview of Trends and Issues. [www.unicef.org/videoaudio/intermedia\\_revised.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf). (Erişim Tarihi: 5.4.2012)

Uşun, S. (2000). *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.

Walberg, H. J. (1984). "Improving the Productivity of America's Schools". *Educational Leadership*, (41).

Watson, M. (2008). "Developmental Discipline and Moral Education". in *Handbook of moral and character education* (pp. 175–203). New York: Routledge.

Weinstein, C. S., & A. Mignano (2007). *Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

West, R. E., Waddoups, G., & Graham, C. R. (2007). "Understanding the Experiences of Instructors as They Adopt a Course Management System". *Educational Technology, Research and Development*, 55(1), 1–26.

Williams, M. M. (1993). "Actions Speak Louder than Words: What Students Think". *Educational Leadership*, 51(3), 22–23.

Willis, H. E. (2006). "The Hidden Curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, (2), 246-250.

Wilson, J. (1973). *A Teacher's Guide to Moral Education*. London: G. Chapman.

- Wynne, E. A. (1988). "Balancing Character Development and Academics in the Elementary School". *Phi Delta Kappan*, 69(6), 424–26.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar Şahin, T. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, K. (1998). *Günümüzde Din Eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fak. Yay.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (11.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, K. (2009). "Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach". *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165–184.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Yargı Yayınları.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th Edition.). Los Angeles; London: Sage Publications.

Yörükoğlu, A. (1981). "Ruh Sağlığı, Ahlak Değerleri ve Din Eğitimi". *Türkiye'de 1.Din Eğitimi Semineri* içinde (s. 211–214). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınevi.

**EKLER**

1. Araştırma İzni
2. Öğretmen Görüşme Formu
3. Öğretmen Gözlem Formu

## EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01-

13.02.2012\*004990

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi **Muhammed Esat ALTINTAŞ**'ın Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerindeki İlköğretim Okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı mülakat yapmayı, aynı öğretmenlerin derslerine gözlemci olarak katılmayı ve **"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi"** konulu doktora tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09/02/2012 tarih ve 169 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi **Muhammed Esat ALTINTAŞ**'ın Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerindeki İlköğretim Okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı mülakat yapmayı, aynı öğretmenlerin derslerine gözlemci olarak katılmayı ve **"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi"** konulu doktora tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
13/02/2012

İ. Hakkı ÇOMAKTEKİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Yazı Örneği ve Ekleri (17 sayfa)



Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE  
Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ  
Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03  
İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>, <http://www.kayseriarge.org>

Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138)  
E-posta: [msahin38@windowslive.com](mailto:msahin38@windowslive.com)  
Hüseyin YANDIM (Şef) (160)

## EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Muhammed Esat Altıntaş. Erciyes Üniversitesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin değer öğretimiyle ilgili görüşlerini, düşüncelerini ve uygulamalarını belirleyebilmek için bir araştırma yapıyorum ve sizinle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki değer öğretimi için yaptığınız uygulamalar üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler bir doktora tezinde kullanılacaktır.

Görüşme sürecine geçmeden önce, söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacağını ve araştırmacı dışında başka bir kimse tarafından görülmeyeceğini belirtmek istiyorum. Ayrıca, araştırma yazılırken görüşülen bireylerin isimleri asla belirtilmeyecek ve bir takma isim kullanılacaktır. Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini içeren kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekmektedir. Araştırma sürecinde söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşme sırasında anlaşılmayan soruyu tekrar sorabilirsiniz. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

**İZİN BELGESİ**

“Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi” adlı doktora tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler ışığında gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

**İmza**

**Adı Soyadı**

**Görüşme numarası:**

**Görüşme tarihi:**

**Görüşme saati:**

**Görüşme yeri:**

**Çalıştığı okul:**

## KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

**1. Cinsiyetiniz:**

( ) Kadın

( ) Erkek

**2. Meslekteki hizmet süreniz:**

**3. Lisans Mezuniyet durumunuz:**

**4. Çalıştığınız Okul Türü:**

( ) Devlet

( ) Özel

**5. Lisansüstü Mezuniyet Durumunuz**

( ) Yüksek Lisans

( ) Doktora

## GÖRÜŞME SORULARI

1. ‘Değer’ kavramı sizce neyi ifade ediyor? Açıklar mısınız?
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmalarınızda neleri amaçladınız veya hedeflediniz?  
Ek Soru: Niçin değer öğretimini gerçekleştiriyorsunuz?
3. Size göre DKAB dersinde değer öğretimi niçin önemlidir?  
Ek soru: Değer öğretimi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi arasındaki ilişkiyi nasıl yorumluyorsunuz?
4. Sizce değer öğretimini üstlenen DKAB öğretmenlerinde ne tür özelliklerin, yeterliklerin, becerilerin ve bilgilerin olması gerekir?  
Ek soru: Niçin bahsettiğiniz özelliklerin, yeterliklerin, becerilerin ve bilgilerin öğretmenlerde olması gerekir?
5. Değer öğretiminde öğrencilerinizi tanımak için neler yapıyorsunuz?  
Ek soru: Öğrencilerin mevcut değer anlayışlarını veya ahlaki gelişimini tanımaya yönelik neler yapıyorsunuz?
6. Değer öğretimi için ders öncesinde nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?
7. Dersinizde değerleri öğretebilmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?  
Ek soru: Değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullanıyorsunuz?
8. Değer öğretimiyle ilgili ders dışı etkinlikler düzenler misiniz? Düzenliyorsanız, ne tür etkinlikler düzenlersiniz? Bu etkinlikleri nasıl düzenlersiniz?’
9. Dersinizde değerleri öğretmek için kullandığınız araç ve gereçler nelerdir? Nasıl kullanıyorsunuz?
10. Sınıf kurallarını belirlerken nasıl bir yol izliyorsunuz? Sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrenciye karşı ne yaparsınız? Öğrencilerle ilişkileriniz nasıldır?
11. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimini yaparken kimlerle ve nasıl bir işbirliği yapıyorsunuz?
12. Değer öğretiminde ölçme ve değerlendirme işlemlerini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
13. Değer öğretimini gerçekleştirirken ne tür zorluklarla/sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
14. Bu konuyla ilgili paylaşmak istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

### EK 3. ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

|                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU</b></p> <p>Öğretmen : .....</p> <p>Okulu : .....</p> <p>Sınıfı : .....</p> <p>Konu : .....</p> <p>Tarih : .....</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>SINIFIN FİZİKSEL GÖRÜNÜMÜ</b>                                      |
| <p>Öğrenci sayısı:</p> <p>Araç ve gereçler:</p> <p>Oturma Düzeni:</p> |

| ÖĞRETİM SÜRECİ                                 | Mevcudiyeti | Açıklama ve Yorumlar |
|------------------------------------------------|-------------|----------------------|
| Öğrencileri kazanımlar konusunda bilgilendirme |             |                      |
| Öğrencilerin ön öğrenmelerini yoklama          |             |                      |
| Öğrencilerin etkin katılımını sağlama          |             |                      |

|                                                                                                                        |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme                                                                      |  |  |
| Konuya uygun eleştirel düşünmeyi geliştirici sorular sorma                                                             |  |  |
| Öğretimi bireysel farklılıklara göre çeşitlendirme                                                                     |  |  |
| Dersi birkaç öğrenciyle işleme                                                                                         |  |  |
| Öğrencilerin soru sormalarını sözle ödüllendirme (teşekkür etmek, akıllıca bir yaklaşım olduğunu söyleme, kutlama,vb.) |  |  |
| Özetleme ve uygun dönütler verme                                                                                       |  |  |
| Değer öğretimini yaparken günlük hayattan somut olaylara ve gözlemlere yer verme                                       |  |  |
| Öğrencilerde değerle ilgili öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini test etme                                         |  |  |

| YÖNTEM VE TEKNİKLER |            |                      |
|---------------------|------------|----------------------|
| Yöntem ve teknik    | Mevcutluğu | Açıklama ve Yorumlar |
| Anlatım             |            |                      |
| Soru-cevap          |            |                      |
| Tartışma            |            |                      |
| Örnek olay          |            |                      |
| Drama               |            |                      |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
| Grup çalışması ve tartışma |  |  |
| Başka:                     |  |  |

| ARAÇ VE GEREÇLER                                                    |             |                      |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------|
| Araç ve gereçler                                                    | Mevcutiyeti | Açıklama ve Yorumlar |
| Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı                            |             |                      |
| Değerlerle ilgili yardımcı kitap ve dergi gibi materyaller kullanma |             |                      |
| Görsel araçlar (film, slayt, VCD, CD, video vb.)                    |             |                      |
| Kitle iletişim araçları (televizyon, gazete vb.)                    |             |                      |
| Kur'an-ı Kerim Meali                                                |             |                      |
| Çalışma Kâğıtları                                                   |             |                      |
| Projeksiyon cihazı                                                  |             |                      |
| Başka..                                                             |             |                      |

| SINIF YÖNETİMİ                                 |             |                      |
|------------------------------------------------|-------------|----------------------|
|                                                | Mevcutiyeti | Açıklama ve Yorumlar |
| Görmezden gelme                                |             |                      |
| Öğrenciye yaklaşma ve ona yakın olmaya çalışma |             |                      |

|                                                                                                        |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| Sözel olarak azarlama                                                                                  |  |  |
| Disiplini bozan öğrencinin davranışının aynısını ona yapmaya çalışma                                   |  |  |
| Kuralı hatırlatma ve anlatma                                                                           |  |  |
| Öğrenciye olumsuz davranışı üzerinde düşünme fırsatı sağlama                                           |  |  |
| Sözlü ikazlarda bulunma (yapma, otur yerine,sus konuşma).                                              |  |  |
| Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, ses tonunu yükseltme, öksürme gibi ikazlarda bulunma |  |  |
| “ Bir daha yaparsan fena olur” tarzında bir ifadeyle uyarma                                            |  |  |
| “Kötü öğrenciler dersi dinlemezler” gibi cümle kurma                                                   |  |  |
| Sorun çıkartan öğrenci ile ders dışında birebir görüşme yapma                                          |  |  |
| Sınıfta olumlu davranışlara dikkat çekme, bunları yapanları övme                                       |  |  |
| Öğrencilere fiziksel ceza uygulama                                                                     |  |  |
| Başka:                                                                                                 |  |  |

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Muhammed Esat ALTINTAŞ

Uyruğu : Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 13. 10. 1984, Konya

Medeni Durumu : Evli

Tel : 0352-437-49-24

E-mail : [maltintas@erciyes.edu.tr](mailto:maltintas@erciyes.edu.tr)

Yazışma Adresi : Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 38039 Talas/KAYSERİ

### EĞİTİM

| Derece        | Kurum                              | Mezuniyet Tarihi |
|---------------|------------------------------------|------------------|
| Yüksek Lisans | Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Ens. | 2008             |
| Lisans        | Marmara Üniv. İlahiyat Fakültesi   | 2006             |

### İŞ DENEYİMLERİ

| Yıl         | Kurum                                   | Görev               |
|-------------|-----------------------------------------|---------------------|
| 2012- Halen | Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi | Araştırma Görevlisi |
| 2010-2011   | Columbia University Teachers College    | Visiting Scholar    |
| 2008-2012   | Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi   | Araştırma Görevlisi |

### YABANCI DİL

İngilizce, Arapça

## YAYINLAR

1. Altıntaş, M. Esat ve M. Korkmaz (2014), “*Din Eğitimi Bilimi*”, Öğretmenlik Alan Bilgisi- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği içinde (s. 73-101), Ankara: Alan Bilgisi Yayınları.
2. Altıntaş, M. Esat (2012), "Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Vol. X, s.31-54.
3. Altıntaş, M. Esat (2012), "*Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam-İsmail Kara*" *Kitap Değerlendirmesi, İnsan ve Toplum Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, s. 231-236.
4. Altıntaş, M. Esat (2009), “*Çok kültürlü Din Eğitimi*”, I. Uluslararası Avrupalı Türkler (Belçika) Kongresi Kitabı içinde içinde (s. 209-219), Sayı: 165, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
5. Altıntaş, M. Esat (2009), “*Çocuklara Yönelik Neopaganist Propaganda: Harry Potter Örneği*”, I. Uluslararası Türk Halkları Çocuk Edebiyatı Kongresi Kitabı içinde (s. 287-290), Azerbaycan: Kafkas Üniversitesi Yayınları.