



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ
DERSLERİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

MEHMET ALİ ERYILMAZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN SOSYAL TARİHİ VE TEMELLERİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Ali

Soyadı : ERYILMAZ

Bölümü : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitimin Sosyal Tarihi ve Temelleri Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

İngilizce Adı : Classroom Teachers' Views On Values Education Practices In Life Sciences Courses

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Ali ERYILMAZ

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Mehmet Ali ERYILMAZ tarafından hazırlanan “Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimin Sosyal Tarihi ve Temelleri Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Melek ÇAKMAK

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 14.04.2016

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI

.....

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında desteğini ve rehberliğini esirgemeyen ve sürekli olarak deneyimlerinden yararlandığım danışmanım, Sayın Doç. Dr. Melek ÇAKMAK’a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Ali ERYILMAZ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ
DERSLERİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Mehmet Ali ERYILMAZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Nisan, 2016**

ÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ili Meram İlçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan 176 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, alt problemlerle uyumlu bir biçimde tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; 1. öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Değerler Eğitimi uygulamalarında telkin, model olma, örnek olay gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıklarını, 2. öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi uygulamalarında soru cevap tekniğini, telkinde bulunma, örnek olay yöntemini sıklıkla kullandıklarını, değerlendirmede herhangi bir yaklaşım ve yönetime bağlı kalmadıklarını, ayrıca bu durum hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, 3. öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu, 4. öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, 5. öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir.



Anahtar Kelimeler : Değer, Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı,
Öğretmen Görüşleri
Sayfa Adedi : 121
Danışman : Doç. Dr. Melek ÇAKMAK

**CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON VALUES EDUCATION
PRACTICES IN LIFE SCIENCES COURSES
(M.Sc. Thesis)**

**Mehmet Ali ERYILMAZ
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

April, 2016

ABSTRACT

This study aims to examine classroom teachers' views on their practices for values education in Life Sciences Course for 3rd grade. The study group is composed of 176 classroom teachers who work in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Meram district in Konya province during 2015-2016 academic years. A mixed method was adopted in the research and data was collected through a scale and semi-structured interview form developed by the researcher. Findings were presented and interpreted in tables in compatible with problems. Findings of the research are as follows:

1. It was understood that teachers actively use value instruction ways such as prompting, being model, case study in their practices for values education in Life Sciences
2. It was found that teachers frequently use question-answer technique, prompting, case study method while they do not adopt any definite approach or technique to evaluation in their practices for values education in Life Sciences course and they do not have any knowledge regarding this.
3. There is a significant difference between teachers' views on their practices for values education in terms of gender.
4. There isn't any significant difference between teachers' views on their practices for values education in terms of educational background.
5. There is a significant difference between teachers' views on their practices for values education in terms of teaching experience.



Key Words : Value, Values Education, Life Sciences Course Curriculum, Teachers' Opinions
Page Number : 121
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
Jüri Onay Sayfası.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Problemi.....	3
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıtları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ	7
2.1. Hayat Bilgisi Dersi	7
2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları.....	8
2.3. Hayat Bilgisi Eğitiminin Gelişimi.....	10
2.4. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları	11
2.4.1. 1926 Programında Hayat Bilgisi	11

2.4.2. 1936 Programında Hayat Bilgisi	13
2.4.3. 1948 Programında Hayat Bilgisi	14
2.4.4. 1968 Programında Hayat Bilgisi	15
2.4.5. 1998 Programında Hayat Bilgisi	17
2.4.6. 2005 ve 2009 Programında Hayat Bilgisi	18
2.4.6.1. Programda Yer Alan Değerler	20
2.5. Değerler Eğitimi	20
2.5.1. Değer Kavramı ve Temel Nitelikleri	20
2.5.1.1. Değer Kavramı	20
2.5.1.2. Değer Kavramının Özellikleri	22
2.5.1.3. Değer Kavramının İşlevi	23
2.5.1.4. Değerlerin Mutlaklığı ve Değişebilirliği	25
2.6. Değerin Sınıflandırılması	26
2.7. Değerleri Öğrenme ve Öğretme	29
2.8. Değerler Eğitimi	30
2.8.1. Değer Eğitiminin Tarihi Gelişimi	31
2.8.2. Değerler Eğitiminin Faydaları	33
2.8.3. Değer Eğitiminde Temel İlke ve Süreçler	35
2.9. Değer Eğitiminde Uygulanan Yaklaşımlar	38
2.9.1. Telkin Yaklaşımı	39
2.9.2. Değer Belirginleştirme Yaklaşımı	40
2.9.3. Ahlâki Sorgulama Yaklaşımı	42
2.9.4. Değer Analizi Yaklaşımı	43
2.9.5. Karakter Eğitimi Yaklaşımı	44
2.10. Ailede ve Okulda Değer Eğitimi	46
2.10.1. Ailede Değer Eğitimi	46
2.10.2. Okulda Değer Eğitimi	48
BÖLÜM III	51
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	51
3.1. Yurt İçi Araştırmalar	51
3.2. Yurt Dışı Araştırmalar	53
BÖLÜM VI	57
YÖNTEM	57
4.1. Araştırmanın Modeli	57

4.2. Evren ve Örneklem	58
4.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	61
4.4. Anket ve Hazırlanması Süreci.....	61
4.5. Görüşme ve Hazırlanması Süreci	64
4.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Verilerin Analizi	66
4.6.1. Anket Uygulamaları	66
4.6.2 Anket ile Elde Edilen Verilerin Analizi	67
4.6.3 Görüşme Uygulamaları.....	68
4.6.3. Görüşme ile Elde Edilen Verilerin Analizi.....	70
4.7. Verilerin Toplama Teknikleri	71
BÖLÜM V.....	73
BULGULAR VE YORUM.....	73
BÖLÜM VI.....	97
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Sonuç	97
5.2. Öneriler	98
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	98
5.2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	99
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	109
EK-1. Sınıf Öğretmenleri İçin Hazırlanan Anketin Nihai Formu	110
EK-2. Sınıf Öğretmenleri İçin Hazırlanan Görüşme Formu	117
EK-3. Valilik Onayı.....	117
Ek- 4.Programda Yer alan Kazanımlar	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda Yer Alan Kazanımların Kişisel Niteliklere (Değerlere) Göre Dağılımı	20
Tablo 2. Spranger'in Değerler Sınıflaması.....	28
Tablo 3. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	60
Tablo 4. Katılımcıların Özellikleri.....	69
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Kullandıkları Yöntemler İle İlgili Görüşleri	73
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Ünitelerdeki “Etkinlikler/Uygulamalar”, “Öğretim Yöntemleri” ve “Değerlendirme Yaklaşımlarına” Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 7. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kazandırılması Öngörülen Değerlerden Öğretmenlerin En Önemli Buldukları Değerlere İlişkin Görüşleri.....	77
Tablo 8. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kazandırılması Öngörülen Değerlerden Öğretim Sürecinde Öğrencilere Kazandırmakta En Çok Güçlük Çektiğiniz Değerlere İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin H.B Programında En Çok Çalışma Düzenledikleri Değer Alanları.....	79
Tablo 10. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Öğretmen Görüşleri	81
Tablo 11. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşleri	83

Tablo 12. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Görüşleri	84
Tablo 13. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri.....	87
Tablo 14. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Kurs Seminere Katılma Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri.....	89
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri.....	90
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri	92
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri	93
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumuna göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri	94
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Kurs veya Seminere Katılma Durumuna göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değerler eğitimi yaklaşımları	38
Şekil 2. Araştırma modeli	58
Şekil 3. Anketin geliştirilme basamakları	63
Şekil 4. Görüşme formunun hazırlanma süreci	65
Şekil 5. Verilerin analiz süreci.....	68
Şekil 6. Görüşme ile elde edilen verilerin toplanma ve analiz süreci.....	70

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

“Değer” kelimesi, günlük dilde, bir şey için biçilen kıymet şeklinde kullanılmaktadır. Bu nedenle sözlüklerde “değer”, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012). Bu tanımlamaya göre değer kavramı genel olarak bir şeyin özelliklerini nitelemek için kullanılmaktadır. Fakat değer kavramı insana ve topluma ait şeyler açısından farklı anlam içermektedir.

Değer kavramını davranışlar açısından ele alan tanımlarda bulunmaktadır. Değerler, toplumun ideal benliğinin göstergesidir. Değerlere bağlılık geleneklerin oluşumuna katkı sağlar. Değerlerin oluşturduğu bir kültür vardır. Bu anlamda kültür gerçeğe saygı, hakkaniyet, kişisel bütünlük, sevgi kuramlarına dayanır. Değerler kültürü, etik iç içe girmiş bir sistem bütünüdür. Değer bir olguyu, olayı anlamlı kılar ve çoğu zaman yargılamamıza ölçü olarak yardımcı olur. Bu ölçü güzeli çirkinden, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötünden ayırt edebilme ve birçok zıtlığı ayırt eder(Pusat, 2011). Bu anlamda değerler davranışlara kaynaklık ederek, davranışları yargılamaya yarayan anlayışları gerçekleştirmektedir.

Değerler, bireylerin önemli gördüklerini ayırt ederek, bu doğrultuda tercihlerini, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Ayrıca değerler, anlam bakımından kendi aralarında sınırlanırlar. Sıralanmış bir değerler topluluğu, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değerlerin önem sırasına göre betimlenebilirler. Ek olarak, değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. Bu bakımdan,

yukarıda da ifade edildiği gibi eğitim toplumun diğer alanlarındaki (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) değişimlerden ayrı düşünülemez ve bir bütündür(Genç ve Eryaman, 2008).

Tüm toplumlar, değerlerini bir sonraki nesillere kazandırmak için çaba harcamaktadır. Bu çaba toplumsallaşma sürecinde kendini göstermekte, toplumsal yaşamdaki her tür davranış değerlerle karşılaştırılıp değerlendirilmektedir. Bireyden beklenen ise yaşadığı toplumun değerlerini kendine ölçüt alması ve bunu toplumsal hayatta kullanmasıdır.(Kıncal, 2007).

Değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak ifade edilebilir. (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014). Bu bütünlük içerisinde, mutluluk ve iyilik iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk önce kişinin iyi ve mutlu olması sağlanarak bu iyilik ve mutluluğun tüm topluma yansması değerler eğitiminin hem çerçevesini hem amacını oluşturmaktadır. Eğitim faaliyetinin amacının da bireyin, toplumun iyilik ve mutluluğunu amaçladığı ifade edilebilir. Bu açıklama “değerler eğitimi” kavramının daha sağlam bir zemine oturması açısından önemlidir (Ekşi ve Katılmış, 2011).

İnsanın günlük yaşamında meydana gelen her türlü değişime normal bir şekilde uyum sağlayabilmesi için gerekli bilişsel ve duyuşsal bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler ise okulda veya okul dışında planlanmış öğrenme yaşantıları sağlayarak bireye verilebilir. Buna ilişkin günümüzde ortaya çıkan sistem ise değerler eğitimidir. Günümüzde çocuklara değerler eğitiminin okullarda verilmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından son derece önemlidir.

Değerler eğitimi uygulamaları sırasında öğretmenler, kazandırılmak istenilen değerleri benimsemiş olarak model olurlar. Bununla birlikte öğrencilere sorumluluk fırsatı vererek, iyi ve kötü sonuçları görmelerini davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissetmelerini sağlarlar. Ayrıca öğrencilere karar verme fırsatı tanıyarak, birlikte çalışmayı teşvik ederek; tartışma ortamları oluşturarak, bir başkasına yapılan kötü bir davranışın kendilerine yapıldığında neler hissedeceklerini düşündürülür; içinde ahlaki ikilem içeren hikâyeler ile tartışma ortamı oluşturulur bu da değerlerin kazandırılmasına yardımcı olur. (Çakıroğlu, 2013).

Özetle, öğretimin sadece bilişsel öğrenmelerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duygu, tutum vb. özelliklerinin hepsinin geliştirilmesi, kısaca eğitimin bütünselliğini tamamlayan unsur “değerler eğitimi” olarak belirtilebilir.

Yaşamda davranışlara yön veren; birey ve toplum tarafından sahip olunması istenen nitelikleri simgeleyen ilke, standart ve düşünceler biçiminde tanımlanan değerlerin eğitimi ailede başlayan; toplum ve eğitim kurumlarını da kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu açıdan değerler eğitimi insanın genel olarak toplumsal yapıya uyum sağlamasında da büyük öneme sahiptir.

İnsana değer katmak ve değer kazandırmak eğitimin en önemli görevlerinden biridir. Bu bakımdan değerler eğitimi ve eğitim sisteminin bu anlamda işlerliğini sorgulamak mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi değerler eğitiminin etkililiğini ortaya çıkarmada önemli bir boyuttur. Değerler eğitiminin hedeflerine ulaşmasını engelleyen sebeplerin belirlenerek, bunların ortaya çıkardıkları sonuçların belirlenmesi ve sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla araştırılması önemlidir. Raths, Harmin ve Simon (1966)'a göre değerler insanın davranışlarına yön vermekte ve rehberlik etmektedir. İnsanlar hayatlarının her noktasında, çoğunlukla bilinçli olmasalar da zihinlerindeki çeşitli değerleri davranışa dönüştürürler. Bu nedenle değerler, tutumlar ve davranışlarla yakından ilişkilidir ve davranışlara yön verir. Eğitim, bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Bu anlamda eğitimde ve özellikle sınıf içerisinde öğrencilerin davranışlarında değerlerin önemini kavramaları sınıf öğretmenlerinin tutumları ile ilgilidir. Günümüzde sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine karşı tutumlarını ya da bakış açılarını inceleyen araştırmaların fazla olmaması değerler eğitimi açısından önemli bir sınırlılıktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini betimlemek ve bu konudaki öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından irdelemektir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. 3.sınıf Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin kazanımlar bağlamında;
 - a. Öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretmen görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. 3.sınıf Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının içerik bağlamında;
 - a. Öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretmen görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. 3.sınıf Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında;
 - a. Öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretmen görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. 3.sınıf Hayat Bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirme bağlamında;
 - a. Öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretmen görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın, değerler eğitimi program ve uygulamalarına yönelik son yıllarda yapılan araştırma ve projelere farklı bir boyuttan önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile elde edilen araştırma sonuçlarının değerlerin öğretiminde önemli role sahip olan öğretmenlere ve ayrıca eğitim programları alanında yapılan araştırmalara da somut veriler sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Veri toplama aracı, araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacak yeterlilikte ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi programı,
- 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı,
- Konya ili Meram ilçesinde bulunan ilkokullar ve bu okullarda görev yapan 3.Sınıf öğretmenleri ve
- Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Değer: Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü (TDK, 2014)



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ

2.1. Hayat Bilgisi Dersi

Bebeklik döneminden çocukluk dönemine geçen bir çocuk ailesinden ve çevresindekilerden farklı olarak, “okul” denen bir kurumla karşılaşır. Çocuk, bu kurumla zamanla toplumsallaşmaya ve birçok yeniliklerin temelini atmaya başlar. Bu nedenle ilköğretim çocuk için çok önemlidir (Tuncer, 2009, s. 23). Çünkü bugüne kadar ailesinin yanında öğrenmeye başladığı hayatı okulla devam ettirmektedir. Plansız, programsız aile eğitiminin yerini planlı ve programlı bir eğitim alır (Özdemir, 1998, s.1). İlköğretimde ise verilen derslerden Hayat Bilgisi ayrı bir öneme sahiptir.

Hayat Bilgisi için Türk Dil Kurumu (2014) ve diğer yazarlarca yapılan bazı tanım örnekleri aşağıda verilmektedir:

Hayat Bilgisi Türkçe sözlükte “öğrencilerin doğa, aile, toplumsal yaşayış ile ilgili gündelik olayları gözleyip incelemelerine olanak sağlamak ve onlara gerekli birtakım temel bilgileri, beceri ve anlayışları kazandırmak amacıyla okutulan ders” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2014).

Hayat Bilgisi; “Öğrencilerden kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temellerinin atıldığı bir derstir” (Aykaç, 2011. s, 114).

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun zihinsel gelişimine yardım eden ve bu yolla onun çevresine karşı bilinçli, etkili ve başarılı bir biçimde uyumunu sağlamaya çalışan ilk derstir (Deveci, 2008, s. 3).

Hayat Bilgisi dersi; “doğa, toplum, birey, edebiyat, tarih, sanat” gibi alanlardan beslenen, çocuğun kendini ve hayatı anlamasına dönük dirik bir alan olarak ifade edilebilir. Doğa, fen ve teknoloji, matematik, coğrafya, iklim, insan, insan-toplum ilişkilerini inceleyen geniş çalışma alanına sahip bir alandır (Güleryüz, 2008, s. 8).

Bu tanımlar göstermektedir ki; Hayat Bilgisi dersinde, çocuğa içerisinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevreyi inceleyerek küçük yaşlarda, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğretmek amacı ön planda yer alır. Bu derste, konular, çocuğun çevresinden alındığı için çocuğa göre daha anlamlıdır (Binbaşioğlu, 2003, s. 36). Ayrıca Hayat Bilgisi bir anlamda çocuğa çevresini tanıtarak sosyalleşme adına önemli bir katkı sağlar.

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Hayat Bilgisi dersi çocukların kendilerini, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımları için tasarlanmıştır. Bu ders doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır (Yaşaroğlu, 2013, s. 851). Bu özellikleri nedeniyle ilköğretim birinci basamakta Türkçe, Matematik, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin hareket noktasını oluşturan Hayat Bilgisi, ikinci basamakta yer alan Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinin de temelini oluşturur (Deveci, 2008, s. 3).

Hayat Bilgisi ilköğretimin 1-2-3. sınıf ders programlarında yer alan bir derstir. Hayat Bilgisi dersindeki konular, çocukların deneyim dünyasına uygun olarak ev, aile ve okul ile yakın çevre gibi konulardan seçilerek verilmeye çalışılmıştır. Bu konular hem somut durum ve olguları içermekte hem de yakından uzağa ilkesine göre verilmektedir.(Kabapınar, 2012: 1). Hayat Bilgisi dersi, tanımlarda da görüldüğü üzere belirli bir amaca göre hazırlanmıştır. Bu amaçlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmektedir.

2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları

Çocuğun çevresine etkin biçimde uyum sağlaması, iyi bir insan ve vatandaş olması için gereken davranışları kazandırmak eğitimin genel amacıdır. Etkili vatandaş; düşünen, duyarlı ve yeterlikli vatandaşdır. Düşünen vatandaş, hayatla ilgili temel kavram ve genellemeleri anlayan, bunları problem durumlarında kullanan ve de davranışa dönüştürürken kullanan bireydir. Duyarlı vatandaş, temel demokratik değerlere sahip olan ve bu değerleri yaşadığı ortamlarda kullanan bireydir. Yeterlikli vatandaş ise, yaşamını etkili bir şekilde sürdürebilmek için gerekli becerilere sahip ve bu becerileri kullanan bireydir (Turan, 2012, s. 25). Söz konusu özelliklere sahip bireyde olması gereken özelliklerin kazandırılmasında, amaçlar dikkate alındığında Hayat Bilgisi dersinin bu özelliklere temel oluşturduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersi, temelinde sosyal bilimler ve doğa bilimleri içeren ayrıca çocukların gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde hazırlanmış, gündelik yaşama ilişkin bilgilere sahip bir derstir. Bu dersin amacı günlük hayatta kullanılabilecek somut etkinlikler yardımıyla öğrencilerin daha etkin bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olmaktır. Aynı zamanda ilköğretim ikinci kademe derslerinin temelini oluşturması bakımından da önem arz etmektedir (Baysal 2006, s. 3).

Hayat Bilgisi dersiyle öğrencilere kazandırılacak amaçlar şöyle sıralanabilir (Deveci, 2008, s. 5):

- Öğrencileri nesne, olay ve olgularla karşı karşı karşıya getirerek onların algılama yeteneklerinin gelişmesini sağlamak,
- Öğrencileri sosyal, kültürel ve kişisel yönden geliştirerek onların yakın çevrelerini daha iyi tanımalarına ve gerek doğal gerek toplumsal yaşama kolayca uyum sağlamalarına olanak tanıyacak bir biçimde yetiştirmek,
- Öğrencilere toplumun gereksinimleri yönünde belli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırarak, onlarda yaşam ve çevreyle ilgili düşünce ve duyguların gelişmesini sağlamak.

Yukarıda sıralanan amaçlar ve son programda belirtilen vizyon ifadeleri incelendiğinde, bu ders aracılığıyla insanın insandan, insanın doğadan öğrenmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, doğayı keşfederek anlaması, yaratıcılığını ve problem çözme gücünü geliştirmesi amaçlanmaktadır (Aykaç, 2011, s. 114). Hayat Bilgisi dersinin amacı, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine yardım etmektir (Deveci, 2008, s. 3).

Hayat Bilgisi dersinin (2009) yenilenen son programda genel amaçların yer almadığı, ancak programın vizyonunun tanımlandığı görülmektedir. Talim Terbiye Kurulunun 2009 yılında yayınlamış olduğu 1-2-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda programın vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir (MEB,2009):

Bu programın vizyonu, Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmektir.

2.3. Hayat Bilgisi Eğitiminin Gelişimi

Hayat Bilgisi eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olmamakla birlikte, insanoğlunun var olduğu andan itibaren hem fen bilimleri, hem de sosyal bilimler eğitimi ile başladığı söylenebilir. Hayat Bilgisi dersinin temelleri Eflatun'a kadar dayanmaktadır. Eflatun, öğrenen kişinin eşyaya yaklaştırılmasını, ona eşyanın gösterilmesini ve onu kullanmasını istemiştir. 16. yüzyılda İngiliz bilim adamı Bacon'un, öğrencilerin ezberlemekle öğrenmenin gerçekleşmesi yerine doğrudan deneyimlerle öğrenmesi gerekliliği ilkesini W. Ratichius'ta aynı dönemde ilkokullara uygulamak istemiştir (Tuncer, 2009, s. 24).

17. yüzyıl eğitimcilerinden Comenius, eğitimde temel olarak Hayat Bilgisi konularına yer veren ve Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak bilinen kişidir. "Orbis Sensualium Pictus" adlı eserinde Comenius, Hayat Bilgisi konularını her şeyden önce dil konularına bağlamış ve derse ilk sınıflar için en uygun şeklini vermiştir (Deveci, 2008, s.4). Ünlü eğitim reformcusu olan J. Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Hayat Bilgisi dersinin değişiminde önemli bir isim olarak yerini almış, çocuğun eğitiminde yakın çevreden başlamanın öneminden ve çevreye dayalı bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinden söz etmiştir (Özkan, 2009, s. 15).

1797'de Pestalozzi ile tanışan ünlü eğitimci Herbart (1776-1841) için, hayatın ahlaki gayesi olan karakter eğitimi, eğitim sisteminin en önemli amacıdır. Ona göre ahlak, eğitimin amacının belirlenmesinde yol göstericidir. Diğer bir ifadeyle, eğitimin amacı ahlaki karakterin oluşturulmasıdır. Bu anlayışın ilkökul eğitiminde uzun yıllar etkili olduğu söylenebilir (Ata, 2009, s.1380). İngiliz Bjcon von Verilam da öğrenme sürecinde bizzat eşyanın içinde olmak gerektiğini savunmuş, bireysel olarak uygulamayı ve tecrübe kazanmayı öne sürmüştür. Hayat Bilgisi dersini ilköğretim için önemine vurgu yapanlardan birisi de François Rabelais'tir. Rabelais'ın Gargantua adlı bir çocuk için oluşturduğu terbiye planında eşya konularına yer vererek Batı'da ilk defa planlı olarak eşya konularını ders konusu haline getirmiştir (Özkan, 2009, s.15).

Hayat Bilgisi dersini Gestalt Psikolojisi olarak adlandırılan yaklaşım temellendirmektedir. Buna göre ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenciler, dünyayı bir bütün olarak görür ve yorumlar. Olguları sosyal ya da fen boyutunda sınırlandıramazlar. Bu yüzden, konular verilirken bir bütünlük içermelidir. Bu yaklaşıma göre oluşturulmuş Hayat Bilgisi dersi birçok ülkenin ders programında yer almamaktadır. Türkiye ve Almanya, Hayat

Bilgisi dersini bu bütünlük kapsamında öğrencilere vermektedir. Amerika’da ilk yıllardan itibaren “Social Studies” adı altında Sosyal Bilgiler temelli bir dersi tercih edilmiştir. İngiltere’de ise, Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık adı altında birinci sınıftan itibaren verilmektedir (Kabapınar, 2012, s. 2).

Türk eğitim tarihinde İslamiyet’ten önceki toplumlarda doğal yaşamla ilgili kurallar gelenek ve görenekler aracılığı ile inanç sisteminin içinde verilmiştir. İslamiyet’ten sonra ise İslam dininin emir ve yasaklarına göre kişi yetiştirilmeye çalışılmış ayrıca gelenek ve göreneğin kuralları da öğretilmeye devam edilmiştir.(Tuncer,2009, s.24-25). 1926 yılına dek ilkokullarda Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzısıhha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabakat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye derslerine yer verilmiştir. 1926 yılında çıkarılan İlk Mektep Müfredat Programında bu dersler Hayat Bilgisi adı altında birleştirilerek ve ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Deveci, 2008, s. 4). Türk eğitim programlarında Hayat Bilgisi Dersine yönelik aşağıda daha ayrıntılı bilgi verilecektir.

2.4. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları

Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına bağlı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların kendilerini, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2009 yılı programında da aynı adla yer almaktadır (MEB, 2009, s.1). Türkiye’de cumhuriyetin ilânı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenilenmeye gidilmiştir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde birleştirilerek okullarda uygulanan müfredatlar üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Cumhuriyet dönemi boyunca birçok defa değişen ilköğretim müfredatlarındaki Hayat Bilgisi derslerinin müfredatları da bu süreçte değişimlere uğramıştır (Şahin, 2009, s. 402).

2.4.1. 1926 Programında Hayat Bilgisi

1926 yılında çıkartılan İlk Mektep Müfredat Programı ile Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzısıhha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabakat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye gibi dersler Hayat Bilgisi adı altında toplanmış ve ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Deveci, 2008: 4). 1926 programında “ilk mektebin başlıca amacı

genç nesil muhitine faal halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek” ilkesi temel alınmıştır. Daha sonra, amaca eklemeler yapılmış ve çeşitli alanlarda değişikliklere gidilmiştir (Işık, 2007, s.7).

1926 tarihli İlkokul Programı’nda Hayat Bilgisi dersinin amaçları (Binbaşoğlu, 2003, s. 40-41)şu şekilde sıralanmıştır:

- “1. İçinde yaşadığı coğrafi çevrede rastlanan ve herkesçe bilinen taş, maden, bitki ve hayvanları çocuğa tanıttirmek: çevresinde olup biten doğal olayları incelemek ve açıklamak; canlı hayvanların yaşama şartlarını ve bunların birbirlerine karşı plan etkilerini göstermek
2. Bir taraftan suyu, havası ve toprağı ile doğal çevrenin insan üzerine yaptığı etkileri, diğer taraftan, insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak suretiyle doğa üzerinde oluşturduğu değişiklikleri göstermek
3. Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal çevredeki insanların çalışma ve etkinliklerini incelettirmek. Aile, bucak, belediye ve hükümet örgütünü somut bir surette öğretmek
4. Gözleme dayanan incelemelerle çocuklara, insan bedeni ve bedendeki organların görevleri hakkında bilgi vermek. Bununla ilgili sağlık koruma kurallarını, uygulamalı bir surette öğretmek ve özellikle, her hususta, çocukları temizliğe ve düzene alıştırmak
5. Okul hayatında aile ya da kent çevresindeki insanlar arasında sonradan ortaya çıkan gerçek olgular tartışılmak yahut hayali masallar ve öyküler anlatmak suretiyle, çocuklara ahlâkî telkinler yapmak
6. Okulun bulunduğu köy ve kasaba ile çevrenin engebeleri inceltirilerek, coğrafyaya ve yine aynı çevre içinde bulunan ünlü binalarla anıtlar ve onlarla ilgili tarihî kişiler hakkında bilgi verilerek tarihe bir hazırlık yapmak
7. Hayat Bilgisi dersine ilişkin gözlem ve deneyleri ve dersle ilgili resim, el ve toprak işlerini ve koleksiyonları, bizzat çocuklara yaptırmak suretiyle, onları “etkinliğe” sevk etmek, kendilerinde “işlemek” ve “çalışmak” zevk ve hevesini uyandırmak
8. Bir taraftan, çocukların inceleme ve gözlem yeteneklerini artırmak; diğer taraftan, gördüklerini ve bildiklerini bizzat sözlü, yazılı ve iş aracılığıyla, doğru ve güzel anlatıma hazırlamak. (Hayat Bilgisi dersinde çocukların -yaşlarına uygun olarak- anlatım ve beyan (söyleme ve bildirme) yeteneklerinin gelişimine özen gösterilecektir.)
9. Ortak çalışma sayesinde, öğrenci arasında yardımlaşma ve dayanışma duygularını uyandırmak ve kuvvetlendirmek.”

Hayat bilgisi dersinin içeriği 1926 programında 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf üniteleri şeklinde oluşturulmuştur. Ünite sayısı birinci sınıfta 7, ikinci ve üçüncü sınıfta 5’tir. Sınıflara göre üniteler şu şekildedir (Güleryüz, 2008, s. 226-227):

- 1) Sınıf Üniteleri: Mektebimiz, Evimiz ve Ailemiz, Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar, Yaz
- 2) Sınıf Üniteleri: Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar, Yaz
- 3) Sınıf Üniteleri: Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar, Yaz

1926 programında amaç olarak belirlenen “Genç nesli çevresine aktif bir halde uyum ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesi temel alınarak Hayat Bilgisi dersine haftada 4 saat yer verilmiştir (Karaca, 2008, s. 28).

2.4.2. 1936 Programında Hayat Bilgisi

1936 ilkokul müfredatı 1926 ilkokul müfredatındaki eksiklikler giderilmeye ve tamamlanmaya çalışılmıştır. 1936 müfredatında ilkokulun hedefleri başlığının birinci bölümünde ulusal eğitim ilkelerine yer verilmiş, ayrıca ilkokul eğitim ve öğretim ilkeleri üzerinde durulmuştur (Şahin, 2009, s. 404).

Hayat Bilgisi Dersinin 1936 programındaki amaçları şu şekildedir (Güleryüz, 2008, s. 227-228);

- “1. Tabii, beyti, iktisadi ve içtimai hayatın; ilk üç sınıf talebesi tarafından kavranması,
2. Çocuğun muhit ve yaşama şartlarını, coğrafi bakımından tetkik etmek,
3. Önemli tarihi vak’alara dikkatini çekmek, tarihi oluşu kavratmağa temel hazırlamak,
4. Tabiatın güzelliklerini duyurmak ve sevdirmek,
5. Yurt ve milletseverlik için, temel vazifesini görececek olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemektir.”

1926 programı, 1936 yılında yeniden değiştirilmiş ve on yıllık uygulama deneyiminden yararlanılarak programa birtakım teknik ekler yapılmıştır. Bununla birlikte programdaki amaçlar ve öğretim ilkeleri yeniden gözden geçirilmiştir. Her derse ait amaçlar ve ilkeler ortaya konarak ayrıca birinci sınıfın önemini belirten bir bölüm eklenmiştir. Programın sonunda ise eğitim öğretim sırasında ilkokulun yararlanacağı araçlarla bunların nasıl kullanılacağı konusunda bilgiler verilmiştir. 1936 programında da Hayat Bilgisi adıyla okutulan ders 1. sınıfta 5, 2. sınıfta 6 ve 3. sınıfta 7 saat olarak yer almıştır (Tuncer, 2009, s. 27).

2.4.3. 1948 Programında Hayat Bilgisi

1948 ilköğretim Programında Hayat Bilgisi dersinin amaçları, 1936 yılı İlkokul Programı'nın amaçları ile benzerlik göstermektedir (Deveci, 2008, s. 24). 1948 müfredatı, bilgi öğretimini esas kabul etmiştir. 1948 programında, millî eğitimin amaçları; toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından, olmak üzere dört grupta toplanmıştır. (Şahin, 2009, s. 405)

Hayat Bilgisi Dersinin hedefleri 1948 programında genel hedefler olarak şu şekilde ifade edilmiştir (Güleryüz, 2008, s. 229):

“1) Evde, okulda ve okulun bulunduğu köyde, kasabada ve şehirde ilk üç sınıf öğrencileri tarafından kavranması mümkün olan tabiat, aile, tutum ve toplumsal yaşama ile ilgili gündelik hayat olaylarını çocukların gözleyip incelemelerine yardım ederken:

- a) Onlara, gündelik tabiat olaylarını doğru bir şekilde yorumlamalarını sağlayacak bilgi, tabiat güzelliklerine karşı sevgi ve tabiat öğelerinin korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak;
- b) Öğrencilerin, evde, okulda ve çevredeki insanlarla münasebetlerinde sevgi, saygı, doğruluk, işbirliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek suretiyle onlarda yurda ve millete bağlılığın temelini kurmak;
- c) Gündelik olaylardan, her gün kullandığımız eşyadan, yakın yurdun anıtlarından, geleneklerinden ve tanınmış insanların hayatından harekete geçerek öğrencilerde tarihsel oluş fikrini uyandırmak;
- d) Çocuğa çevresini yaşama şartlarını coğrafya bakımından gözden geçirmek.

2) Yavaş yavaş tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili gündelik olayların gözlenip incelenmesi sonucunda varılacak genel kavramların yardımıyla çocukların başka bilim dallarına uygun görüş ve inceleme yolunu hazırlamak.”

1948 programında “Hayat Bilgisi” dersi, “bir gözlem, yaşama, iş ve deney” dersi olarak ifade edilmiş, konuların işlenmesinde grupla çalışmanın ve iş bölümünün öneminden bahsedilmiştir. Bu ders aracılığıyla ikinci devrede okutulan Fen ve Sosyal Bilgiler dersine de (Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi) temel kazandırılmaya çalışılmıştır (Aykaç, 2011, s. 116). 1948 programında Hayat Bilgisi dersinin çevre özellikleri dikkate alınarak işlenmesinin gerekliliği üzerinde durularak öğretmene daha çok yetki verildiği görülmektedir. (Özkan, 2009, s. 17).

2.4.4. 1968 Programında Hayat Bilgisi

1968 ilköğretim müfredatı yaklaşık 30 yıl uygulanan uzun süreli bir müfredat olmuştur. 1968 müfredatının getirdiği en önemli yenilik daha önceki müfredatlar da Hayat Bilgisi dersi için sağlanmış olan toplulaştırma anlayışının ilköğretimin 4. ve 5. sınıfında da uygulanmasıdır. Bu müfredatla Hayat Bilgisi dersi ile birlikte Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri de mihver ders olarak kabul edilmiştir. 1968 müfredatında hedeflerin hepsi öğrenciye yönelik hale getirilmiştir. Hayat bilgisi dersi için beş temel başlık belirlenmiştir (Şahin, 2009, s. 406).

1968 tarihli İlkokul Programı'nda Hayat Bilgisi dersinin amaçları beş grupta ele alınmış ve her grupta birkaç amaç yer almıştır. Bu amaçlar şu şekilde sıralanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003, s. 44-45);

“1. Yakın çevreyi tanımayla ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden:

- a) Çevresinin tabii olaylarını anlar ve doğru yorumlar, bu olayların insan yaşamına etkisini bilirler.
- b) Çevreyi ve çevrenin tabii güzelliklerini sever.
- c) Çevreyi tanıyarak ve çevrenin yaşama imkânlarını inceleyerek daha iyi yaşama yollarını bulmaya çalışır.
- d) Günlük olayları, her gün kullandığı eşyayı, yakın çevrenin eserlerini, anıtlarını inceleyerek toplumsal gelişme bilinci kazanırlar.

2. Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden:

- a) Türk milletine, Türkiye Cumhuriyetine, Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi duyar, onlara güvenir.
- b) Millet ve yurt işlerine karşı yakın ilgi duyar.
- c) Yakın çevrede yaşayan büyük insanları ve çevrenin gelişip ilerlemesine hizmet etmiş olanları tanıyarak, onları takdir etme ve değerlendirme duygusu kazanırlar.
- d) Demokratik davranışlara ve inanışlara sahip bir yurttaş olurlar.
- e) Aileyi, okulu ve yurdu severler, milli duygularını kuvvetlendirirler.
- f) Ailelerinin ve toplumun mutluluğuna en iyi şekilde nasıl yararlı olabileceklerini araştırırlar; kendi mutluluklarının, toplumun yükselmesine bağlı olduğunu kavrarlar.

3. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden:

- a) Evde, okulda ve çevrede beraber yaşadıkları insanlar karşı sevgi ve saygı duyarlar.
- b) Doğruluk fikri ve işlerini doğru yapma alışkanlığı kazanırlar.

- c) Dayanışma, işbirliği ve sorumluluk duygularına sahip olurlar.
- d) Aileyi, okulu ve çevreyi inceleyerek topluluk halinde yaşamının önemini kavramaya ve toplumun istediği davranışları göstermeye başlarlar.

4. Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirme yönünden:

- a) Ailenin geçim ve gelir durumunu dikkate alarak parasını planlı harcamaya, tutumlu olmaya ve yerli malı kullanmaya önem verirler.
- b) Eşyalarını ve toplumun ortak mallarını iyi kullanır ve gerektiğinde onarırlar.
- c) Üretim, tüketim ve dağıtım hakkında temel bilgiler kazanırlar.
- d) İnsanların ve grupların ekonomik yönde birbirlerine bağlı olduklarını bilirler.
- e) Milli gelir kaynaklarını tanımaya ve gerektiği şekilde değerlendirmeye çalışırlar.

5. Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden:

- a) Beslenme, sağlık ve trafik kurallarını, emniyetli ve sıhhatli yaşama yollarını öğrenirler.
- b) Ev ve iş hayatlarını daha iyi düzenlemeye, etrafını geliştirip güzelleştirmeye; içinde bulunduğu hayattan daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşmaya çalışırlar.
- c) Çalışmanın, dinlenmenin ve eğlenmenin gereğini ve zamanını kavrarlar.
- d) Tarım, ticaret ve sanayi faaliyetleriyle ilgilenirler, ürünleri tanımaya ve çevrede bulunanların üretim yollarını öğrenmeye çalışırlar.”

1936 ve 1948 programlarında konular halinde sıralanan dersler, 1968’de üniteler çevresinde toplanmıştır. 1926, 1936 ve 1948 programları ile 1968 programının uygulanışı açısından gözlenen en önemli farklardan birisi de, Hayat Bilgisi dersi işlenirken, ünitelerin özelliği ve imkânlar göz önüne alınarak çeşitli yöntemlerle birlikte, çocukların ve kurumların programla ilgili görüş ve önerileri de dikkate alınarak gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır (Tuncer, 2009, s.27-28). 1968 ilköğretim Programını önceki programlardan uygulama bakımından ayıran önemli farklılıklardan biri de Hayat Bilgisi dersinin küme çalışmalarına olanak sağlamasıdır. 1968 İlkokul Programında Hayat Bilgisi dersi; birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için altı saat olarak belirlenmiştir. 1968 yılından sonra ise, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında uzun bir süre değişiklik ve yeniliğe gidilmemiştir (Deveci, 2008, s. 24).

2.4.5. 1998 Programında Hayat Bilgisi

1997’de kesintisiz sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir ilköğretim programı hazırlamıştır. 1998 müfredatı davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Ayrıca genel olarak çerçeve müfredatı niteliğini taşıyan bir yapıdan oluşmaktadır. Bu nedenle üniteler yurt genelinde ortak ihtiyaçları karşılamak üzere ana maddeler halinde belirlenmiştir (Şahin, 2009, s. 407). 1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlanmıştır. Programda genel amaçlara, özel ve davranışsal amaçlara yer verilmiştir (Deveci, 2008: 24).

1998 tarihli Hayat Bilgisi dersi programında amaçlar, “Genel hedefler” şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca, her sınıf için de “Özel Hedefler” konmuştur (Binbaşioğlu, 2003, s. 51-52). 1998 tarihli Hayat Bilgisi dersi programında genel hedefler şu şekilde verilmiştir:

- “1. Türk milletinin bir bireyi olmaktan gurur duyuş
2. Türkiye cumhuriyeti devletinin bütünlüğünün bilincinde oluş
3. Türk milletinin kültürel değerlerini benimseyiş
4. Atatürk’e sevgi ve saygı duyuş
5. İnsanlara sevgi ve saygı duyuş
6. Kendine güven duyuş
7. Dayanışma ve işbirliği içinde olmayı alışkanlık haline getiriş
8. Yaratıcı ve eleştirci düşünmeyi alışkanlık haline getiriş
9. Aile hayatının önemini farkında oluş
10. Okulun kendine kazandırdıklarının farkında oluş
11. Planlı çalışmayı alışkanlık haline getirme
12. Ülke ve dünya olaylarına duyarlı oluş
13. Işığın duyma ve görme ile ilgisini seziş
14. Atatürk ilke ve inkılâplarını temel özellikleri ile tanıyabilme
15. Çevresindeki maddeleri tanıyabilme
16. Uzayı tanıyabilme
17. Turizmin önemini kavrayabilme
18. Doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme
19. Demokrasinin temel kurallarını kavrayabilme

20. Sorumluluğunu yerine getirebilme
21. Toplu yaşama kurallarına uyabilme
22. Sağlığını koruyabilme
23. Canlı ve cansız varlıkları koruyabilme
24. Bilinçli bir tüketici olabilme
25. Çevreyi koruyabilme
26. Teknolojik yeniliklerden yararlanabilme”

1998 yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi dersi programı bir önceki programa göre; çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış ve bu yönü ile önemli bir farklılığa sahip olmuştur. Programda derse ilişkin genel hedeflere yer verilmiş aynı zamanda derse ilişkin özel hedeflerle birlikte davranışsal hedeflere de yer verilmiştir (Özkan, 2009, s. 18). 1998 Hayat Bilgisi Programı, genel amaçlar ve uygulamayla ilgili ilkeleri açısından 1968 İlkokul Programı ile paralellik göstermektedir. 1998 Hayat Bilgisi Programı, 1968 İlkokul Programı ile karşılaştırdığında bazı ünitelerin çıkarıldığı, bazılarının ise adının değiştirildiği, bazılarının da aynen kaldığı görülmektedir. 1998 Hayat Bilgisi programının diğer programdan ayrılan başka bir özelliği de programda “ölçme değerlendirme” bölümüne yer verilmesidir (Deveci, 2008, s. 24).

2.4.6. 2005 ve 2009 Programında Hayat Bilgisi

Yirmi birinci yüzyıldaki gelişmeler nedeniyle Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yenilenmesi ihtiyacı duyulmuştur. Bu nedenle 1998 de yapılan İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı tekrar gözden geçirilerek 2005-2006 öğretim yılından itibaren “2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır (Turan, 2012, s. 26). 2005 yılında uygulamaya konulan programda da etkinlikler içerisinde ve öğretmenlerin uygulamalarında aktif öğretim yöntemlerine yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Bu bakımdan yeni Hayat Bilgisi dersi programının bazı yeni yöntem ve tekniklere yer vermesine rağmen eski programdan farklı yöntem ve tekniklere yer verildiğini söylemek oldukça zor olacaktır (Aykaç, 2011, s. 118).

2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programları dolayısı ile Hayat Bilgisi dersi programının da kendine özgü bir yaklaşım getirdiği görülmektedir. Bunlardan biri tematik yaklaşım ve programın öğrenme anlayışı olarak dayandırıldığı yapılandırmacılıktır (Özkan,

2009: 27). Öğrenenin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak 2005 Hayat Bilgisi dersi programı hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık, bilginin öğrenenin kendisi tarafından inşa edildiği ve anlamlandırıldığı görüşünü savunan bir felsefi yaklaşımdır. Yapılandırmacılığa göre, bilgi öğrenenin kendine özgü yapılarından oluşur. Bu sebeple öğretmenin veya bir başkasının bu yapıları öğrenciye aktarması söz konusu değildir (Türkyılmaz, 2011, s. 28).

2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın amacı, bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarını ve dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını kapsayan ayrıca değerlerini, becerilerini de içine alan “kazanımlar” şeklinde ifade edilmiştir (Tuncer, 2009, s. 29). Programda kazanımlar belirlenirken genellikle beceriler, kişisel nitelikler, temalar, ara disiplinler ve Atatürkçülük temel alınmıştır. Kazanımların etkinlik temelli verilmesi ile gerçekleştirileceğinden öğretme-öğrenme süreci bu programın en kritik ögesi olarak yerini almaktadır (Deveci, 2008, s. 30).

2005 ilköğretim müfredatında Hayat Bilgisi dersi için öğretmenler bilgi aktaran değil bilginin elde edilmesinde yol gösteren olarak kabul edilmiştir. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Öğrenme alanları birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanından oluşmuş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kapsayan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür (Şahin, 2009, s. 407).

2009 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 14.05.2009 tarih ve 70 sayılı karar ile İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-2-3) 2009 Öğretim Programı kabul edilerek, 2005 programına bazı eklemelerle son halinin verildiği programın uygulanacağını okullara bilgilendirmiştir (Gözütok, 2010).

Üç temaya ayrılan Hayat Bilgisi 3.sınıf ders programı (2009) içerisinde kazanımlar Hayat Bilgisi 3.sınıf programında “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün ve Yarın” temaları içerisinde yer alan değerler, kişisel nitelikler alt başlığı altında yer almaktadır. Kişisel nitelikler Tablo 1’de verilmiştir.

2.4.6.1. İlköğretim 1-2-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda Yer Alan Değerler

Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersi 2009 Programı'nda Yer Alan Kazanımların Kişisel Niteliklere (Değerlere) Göre Dağılımı(MEB,2009,s.15)

• Toplumsallık	• Özgüven	• Yardımseverlik	• Yeniliğe açıklık
• Özsaygı	• Barış	• Sabır	• Hoşgörü
• Adalet	• Doğruluk	• Dürüstlük	• Saygı
• Vatanseverlik	• Kültürel değerleri koruma ve geliştirme		• Sevgi

2.5.Değerler Eğitimi

2.5.1.Değer Kavramı ve Temel Nitelikleri

Bu bölümde değer kavramı ve temel nitelikleri üzerinde durulmuştur.

2.5.1.1. Değer Kavramı

Değer kavramı, çok farklı biçimlerde anlamlandırılmasının yanı sıra sözlük anlamı olarak “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha, valör, üstün nitelik, meziyet, kıymet” (TDK, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Günlük dilde, bir şey için biçilen kıymet şeklinde kullanılan değer kelimesi sözlüklerde, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 1).

Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Değerler, taşıdıkları anlamlara göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Değerler değişime açık yapılardır bu nedenle zaman içinde ortaya çıkan insan ihtiyaçları karşılanmak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. Bu yüzden, eğitimi toplumun sosyal, siyasal, ekonomik gibi alanlarında gerçekleşen değişimlere

kayıtsız kalabileceğini düşünmek oldukça güç olacaktır. Bilgi toplumlarını etkisi altına alan “üretim paradigması” bilgi tabanını değişimine neden olur ve eğitilmiş insan kavramı ile öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da etkiler (Genç ve Eryaman, 2008, s. 90).

Değerler, bireyin farklı olay ve olgulara karşı sürekli olarak davranışlarına yön veren köklü inançlardır. İnsanlar hayatlarının birçok aşamasında, bilinçli olmasalar da zihinlerinde yer alan değerleri davranışa dönüştürürler. Bu sebeple değerler, tutumlar ve davranışlarla yakından ilişkilidir. Ayrıca davranışlarımıza yön verir. Bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecine eğitim denir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun davranışları, önce aile, sonra okul, sonra da diğer kurumlar ve toplum içinde değişir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 16).

Bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerin birçoğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlara değer denir (Genç ve Eryaman, 2008, s. 90). Davranışların iyi, güzel, doğru ve kutsal olduğu yada davranışların kötü, çirkin, yanlış ve kutsal olmadığına dair inanç ve kabullerimiz şeklinde tanımlanan değer, eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standardın oluşmasını sağlar. Değer ayrıca bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri olarak da yorumlanabilir (Pusat, 2011, s. 365). Kısacası değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır.

Rokeach (1973, s. 3), değer kavramının ele alınıp incelenmesi ve tartışılmasının gerekçeleri olarak aşağıdaki sayıtlara yer vermektedir (Rokeach’dan aktaran Kasapoğlu, 1992, s. 143):

- Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplamı görece olarak küçüktür.
- İnsanlar her yerde aynı değerlere fakat değişik derecelerde sahiptir.
- Değerler, değerler sistemi içinde örgütlenmişlerdir.
- Önceki insan değerlerinin bilinmesi, kültürü, toplumu, onun kurumlarını ve kişiliğin aslını ortaya koyabilir.
- İnsan değerlerinin sonuçları her olguda kendini ortaya koyar ve sosyal bilimciler için incelenmesi, anlaşılması çok önemlidir.

Schwartz (1999, s.24–25; akt: Özkul, 2007, s. 4) değer kavramını, “genellikle davranışların/eylemlerin seçilmesine, açıklanmasına, olayların ve insanların değerlendirilmesine yardımcı olan sosyal bir aktör” olarak nitelendirmekte ve “insanlara

yaşamlarında değişken önemlilik içerisinde yol gösteren ilkeler olarak hizmet eden arzu edilebilir amaçlar” olarak tanımlamaktadır.

Güngör (2000, s. 28)’e göre, psikoloji değer kavramını felsefeden daha farklı bir şekilde ele alır. Psikolojide değerın önemi onun nesnel bir esasa dayanıp dayanmamasından ziyade, insan davranışlarının yol göstericisi olarak, oynadığı rolden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan psikolog, değeri sadece bir inanç olarak ele alır ve bu yeterlidir. Değer ahlaki davranış konusunda, çeşitli insanları, insanlara ait özellikleri, insanlara dair istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken insanların başvurduğu bir ölçüt demektir.

Bir şeyin öneminin belirlenmesinde kullanılan, olanla olması gereken arasında ayrım için ölçü olarak ifade edebileceğimiz değer kavramı, sosyal bilimlerin hemen her alanında üzerinde önemle durduğu kavramlardan biridir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 1). Bu özellikleri dolayısıyla değer kavramı psikolojide, sosyoloji, sosyal psikoloji, antropoloji, siyaset bilim, eğitim, psikiyatri, ekonomi ve tarih v.b. tüm sosyal bilimlerde merkezi bir yere sahip olmalıdır (Kasapoğlu, 1992, s. 143).

Sonuç olarak değer, arz edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç duyulan şeydir. Olması gerekeni ifade eden “değer”, bilimin ve bilginin doğrudan konusu olan olmuş olandan farklıdır. Değer kavramı bu yönü ile, teoriden çok ameli/pratik bir karakter taşır. Değer daha çok eyleme ve ideale yöneliktir. Bundan nedenle değerler, insanın varlık şartlarıdır, denilebilir (Bolay, 2007, s. 60). Nitekim değer, iktisattan etiğe kadar kullanılır ve birçok disiplin tarafından kullanılarak oldukça geniş bir yer kaplar. Aşağıda değer kavramının özellikleri ve işlevi ele alınmıştır.

2.5.1.2. Değer Kavramının Özellikleri

Harrison (1987, s. 180) değerlerin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Harrison’dan aktaran Özgener, 2000, s. 174):

- Değerler büyük ölçüde kişiseldir, her bir kişinin karar ve tercihlerini ifade eder.
- Değerler aynı zamanda bir insan grubu tarafından ortaklaşa düzenlendiğinden dolayı sosyaldirler.
- Değerlerler seçiciliğın ürünü olup, bireyden bireye, toplumdan topluma, organizasyondan organizasyona farklılık gösterir.
- Değerler nesilden nesile aktarılan deneyimlerin bir ürünüdür. Belli bir zaman dilimi içinde süreklilik gösterirler.

- Değerler değişebilir ve değişirler. Onlar bireyleri bir arada tutan, istikrarı sağlayan sosyal bir dokudur ve nispeten kişiliğin statik bileşenlerindendir.
- Değerler büyük ölçüde toplumda insanoğlunun gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmek istediği rolüyle ilişkilidir.

Değerler, duyuşsal alanın içerisinde yer alan ilgi, tutum ve inanç gibi özelliklerden farklıdır. Bu özellikler değerlerin göstergeleri olarak ifade edilebilir. Bu özelliklerin değerlerden farklı olduğu noktalar şu şekilde belirtilmiştir (Can, 2008, s. 4-5):

- Tutum ve Değerler: Tutum, insanların yaşantıları içerisinde oluşan ve onların davranışlarını etkileyen durumları, desteklediklerini ya da karşı çıktıklarını gösteren ifadelerdir. Tutum; “bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimi” olarak tanımlanmıştır.
- İlgi ve Değerler: İlgi kişinin yapmaktan çok fazla zevk aldığı ve sıklıkla yapmayı istediği ifadelerdir. Değerler ilgilerden bu yönde farklıdır. Çünkü değerler ilgiler kadar çok isteklilik içermeyebilir.
- İnanç ve Değerler: İnanç kişinin olanı kabul etmesi olarak tanımlanırken, değer kavramı kişinin kabul ettiği şeyleri davranış haline getirmesini içerir. Bu nedenle kişinin inandığı her şeyi onun değeri olarak ifade etmek doğru olmaz. Onun bu inancını davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Fakat bu da tek başına yeterli değildir. Kişinin gösterdiği davranışın değer olup olmadığını anlamak için, kişinin davranışını analiz etmek gerekir. Çünkü kişi her zaman inandığı şeyleri değer olarak benimsemeyebilir. Örneğin kişi çevresindekiler tarafından hoş karşılanmayacak olan inançlarını ifade etmeyebilir ve inançlarına tam ters olacak şekilde davranabilir.

2.5.1.3. Değer Kavramının İşlevi

Değerlerin işlevlerinin başında bireysel ve toplumsal huzurun sağlanması gelir. Değerler, bireylere olumlu hedefler gösterirler ve davranışları eyleme dönüştürmede yardımcı olurlar. Dünyada görülen ahlaki bunalım, şiddet ve menfaat odaklı olayların sebebi olarak insanın iç dünyasında mevcut olan değer yoksunluğu ve bu yoksunluğun görünür hâle gelmesi gösterilebilir. Bireyin, toplum ve insanlığın varlığı ile bütün bunların gelişmesi değerlere ve değerlerin gerçekleşmesine bağlıdır. İnsanları bir arada tutan etkenler, sahip oldukları değerlerdir (Aydın ve Gürler, 2012, s.4).

Gökçe (1994; akt: Özensel, 2003, s.231)’ye göre değerlerin işlevleri şöyledir:

- Sosyal değer bilinçli ve amaçlı davranışların genel ölçütüdür. Bu bakımdan değer, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir.

- Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiş ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici etkiye sahiptir. Belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır. Bu da genel olarak sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir. Bu açıdan değerler kültürün esasını oluşturmaktadır.
- Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısaca, kişinin şahsiyet yapısıyla bütünleşir.
- Değerler, sosyal bir boyuta sahiptir. Yani değerler hem zihinsel (arzu ve eylem boyutunu belirten) hem de duygusal yönü belirten ifadelerdir. Sosyal değerler belli sosyal sonuçlara yol açar. Bu sosyal sonuçlar sosyal değerlerin işlevleri olarak adlandırılır.

Değerlerin işlevleri durumsal açıdan şu şekilde ifade edilmektedir (Rokeach'ten aktaran Silah, 2000, s. 326-330):

- Standart olarak değerler: Değerler bireyin toplum içindeki davranışlarını belirler. Bir olayla karşılaşan birey pozisyon alır ve karşılaştığı toplumsal olayları değerlendirirken ve yargılarken değerini kullanır.
- Çatışma ve karar vermede değer sistemi: Birey çatışma ve karar verme durumuyla karşılaştığında değerler danışmanlık görevi yerine getirir. Böyle bir durumda değerlerin biri değil birkaçı birden harekete geçer ve birey önceden öğrenilmiş yapıları kullanarak karar verir ve çatışmaları çözer.

Toplumun ideal benliğinin göstergesi olan değerler, geleneklerin oluşumuna katkıda bulunur. Değerler kültürleri oluştururlar. Değerler vasıtası ile oluşan bu kültür gerçeğe saygı, hakkaniyet, kişisel bütünlük, sevgi kuramlarına dayanır. Değerler kültürü, etik anlayışa dayalı bir sistem bütünlüğüdür. Değer bir yargılama ölçüsüdür ve bir olguyu, olayı, oluşumu anlamlı kılar. Bu ölçü güzeli çirkinden, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötünden ayırt edebilme gücü olarak tanımlanabilir (Pusat, 2011, s. 365).

Fichter'e göre değerlerin işlevleri şöyledir (Özensel, 2003, s. 231):

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır.
- Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklar.
- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir.
- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yöreklendirir.
- Değerler, dayanışma araçlarıdır. Sosyal bilimlerin kabullerinden biri de grupların yüksek seviyede bazı değerlerin paylaşılması amacıyla bulunduğu.

Sonuç olarak değerler, bireylerin hayatında işaret levhaları gibidir. Zor durumlarda bireylerde hazırbulunuşluk oluşturup onlara yol gösterirler. Değerler göz ardı edildiği

zaman olumsuzlukların yaşanması kaçınılmazdır. Ayrıca değerler, kişinin varlık sebebinin farkında olmasını, yakın ve uzak çevresinde gelişen olayları, durumları anlamlandırmasını, değerlendirme için ölçütler oluşturulmasını sağlar. Değerler insanların aidiyet bilincine ulaşmasını, bir ve beraber olmasını sağlar. Değerlerin etkin olarak hayata geçirilmesi ne kadar güçlü olursa hedeflere ulaşma o derecede başarıya ulaşır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 6).

2.5.1.4. Değerlerin Mutlaklığı ve Değişebilirliği

Değerlerin her çağda aynı olup olmadığı konusunda iki farklı görüş ortaya atılmıştır. Görüşlerden bir tanesi değerlerin değişmeyeceğini ileri süren mutlakçı görüş, diğeri ise değerlerin mutlak olmasına karşı ileri sürülmüş göreceli anlayıştır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 8).

Locke, her kültürde evrensel değerlerin yer alabileceğini savunmuş, ahlak sistemlerinin farklılığının toplumların kültürü ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. H.Spencer farklılıklara değinmesine rağmen ahlak ilminin ortak değerler üzerine kurulabileceğini savunmuştur (Güngör, 2000, s. 21).

Değerler eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular olarak tanımlanabilir. Toplumsal değişim değerlerin yeniden ele alınmasını ve değer öğretiminin önemi üzerinde durulmasını kaçınılmaz kılmıştır. Değerler davranışlarımıza yön verir. Birçok davranışın temelinde değer ya da değerler vardır, eylemlerimizi, yargılarımızı, anlık hedeflerimizi daha yukarılara taşıyarak nasıl olmamız, nasıl davranmamız konusunda bize yol gösterir. Tüm davranışlarımız değerlerle ilişkilendirilebileceğinden eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata bilim dallarının birçoğu değerlerle ilgilenmektedirler. Temel olarak değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilir fakat inançlardan ve de tutumlardan daha kapsamlıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 71).

Toplumlara ve çağlara göre değişebilen değerlerimiz olduğu gibi, tüm çağ ve toplumlarda her zaman kabul edilen ortak insani değerler de vardır. Zaman ve mekan ayrımı yapılmadan geçerli olduğu düşünülen değerler, arkadaşlık, barış, bağışlayıcılık, anlayış, bağlılık, cesaret, cömertlik, dostluk, doğruluk, düşünceli olma, işbirliği, empati, güvenilirlik, hoşgörü, iyilikseverlik, nezaket, liderlik, merhamet, özgüven, sevgi, sabır, sadakat, saygı, sorumluluk, şükran, vefa, disiplin, yardımseverlik, yaşama sevinci, söz ve davranışlarda tutarlılık gibi değerlerdir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 8).

Mutlak değerler, sadece, duyusalıktan ayırt edilmiş anlamında mutlak olan saf duygularda, tercih etme ve sevmeye de hissedilir. Yaşama göreli olan değer dizileri içerisinde mutlak değerlerin hiçbir yeri yoktur. Örneğin, sadece kişi için ulaşılabilir olan adalet değeri tecrübe edilebilir olan bir değerdir. Ancak biyolojik anlamda yaşama göreli değildir. Yaşamdan ayrı olan değerlerin bütününe her hangi bir tecrübesi, sadece kişiler tarafından hissedilebilir (Yıldız, 2007, s. 52).

Mutlak değişmez değerlerin yanında, değerler her çağda üretim, yaşama ve düşünme biçimiyle karşılıklı ilişki içinde olmuştur. Çağlar içerisinde değerler üretilmekte ve üretilen bu değerler de o çağa şekil vermektedir. Geleneksel değerler yerini zamanla, toplumsal değişimin ve küreselleşmenin getirdiği bazı yeni değerlere bırakmıştır. İtaatkarlık ve kanaatkarlık, eskisi kadar gücünü yitirmiştir. İtaatkarlık ve kanaatkarlık değerinin önüne akılcılık, sorgulamacılık, girişimcilik ve rekabet değerleri geçmiştir. Çevrecilik, insan hakları, verimlilik, toplam kalite vb. değerler son yıllarda, yeni sayılabilecek değerler arasında yerini almıştır. Teknolojik gelişmeler de yeni değerlerin ortaya çıkarmak için etkili olmaktadır. Örnek vermek gerekirse, artık bilgisayar ve internet ahlakı gibi değerlerden bahsedilmektedir. Şartlar zamanla değiştikçe insanlar da değişmektedir dolayısıyla insanla anlam bulan bu değerler de değişime ayak uydurmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 8-9).

2.6. Değerin Sınıflandırılması

Değerleri daha etkin bir biçimde anlatılmasını sağlamak için birçok farklı sınıflandırma yapılmıştır. Bu doğrultuda farklı bilim adamları tarafından yapılan ve literatürde kabul gören sınıflandırmalar incelenmiştir.

Davranışlarımızı yönlendiren değerler pek çok şekilde sınıflandırılmıştır. Biyolojik, dini, mantıksal, hazzı, faydacı değerlerle şekil olarak ayrılan değerler bu sınıflandırmalardan bazılarıdır. Biyolojik; güzel-çirkin gibi estetik; faydalı-zararlı gibi faydacı değerler; iyi-kötü gibi ahlaki değerler; doğru-yanlış gibi mantıksal değerler; hazzı sevap- günah gibi dini değerler; ve acı gibi hazzı değerler; Şekil bakımından ise olumlu-olumsuz, mutlak-göreli ve öznel-nesnel olmak üzere değişik şekillerde de ele alınmıştır. (Aydın ve Gürler, 2012, s. 8-9).

Nelson'un yaptığı sınıflandırma da değerleri; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olmak üzere üç gruba ayırmıştır. (Koca, 2009, s. 63-64):

1- Bireysel Değerler: Bireysel değerler, seçim yapmada, satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde ve diğer kişisel tercihlerimizde etkilidir.

2- Grup Değerleri: Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından benimsenen ve uygulanan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir.

3- Sosyal Değerler: Sosyal değerler ise bireyin toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesini sağlayan adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir.

Değerlerin sınıflandırılması konusunda farklı görüşler mevcuttur. Değerlerin kültüre bağlı olduğunu ve toplumdan topluma değiştiğini söyleyen Amerikalı antropolog ve sosyal kuramcı Kluckhohn'un değerleri, belli ölçütlere göre sınıflandırdığı görülmektedir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 9):

- **Tür:** Olumlu ve olumsuz olma durumuna göre sınıflama
- **Kapsam:** Estetik, kavramsal ve ahlaki olarak sınıflama
- **Amaç:** Değerlerin bir davranış tarzı (durum değerleri), davranış sonucu (aracı değerler) veya en son varılan sonuca (amaç değerleri) göre ayrılması
- **Genelleme:** Değerin belli durumlarda ortaya çıkan (rol değerleri) ya da çeşitli durumlarda ortaya çıkan değerler, kültürel değerler (konusal değerler) olmasına göre ayrılması
- **Yoğunluk:** Seçime bağlı değerler ve zorunlu değerler şeklinde sınıflama. Seçime bağlı değerler “kesinlikle yanlış” olarak değerlendirilemeyecek değerlerdir.
- **Büyüklik:** Özel durumla ilgili, özel bir gruba veya topluma ait, evrensel şeklinde sınıflama.
- **Örgütlenme:** Değerlerin önemine göre sınıflandırılması Değerler arasında doğrusal bir hiyerarşi yoktur ancak kümeler halinde düzenlenir. Bazı değerler diğerlerinden daha öncelikli olabilir.

Literatürde değerlerle ilgili en çok kabul gören çalışmalardan biri psikolog Milton Rokeach'e aittir. Rokeach (1973) çalışmasında oluşturduğu değerler setini iki ana kategoriye ayırmıştır. Amaçsal (terminal) değerler: bir kişinin hayatı boyunca başarmayı amaçladığı değerlere dair tercihlerini ifade etmektedir. Burada amaçsal değerlerden kasıt; barış içinde bir dünya, başarı hissi, kendine saygı, mutluluk, olgun sevgi, özgürlük, aile güvenliği, bilgelik, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecanlı bir yaşam, iç huzur, rahat bir yaşam, sosyal onay, ulusal güvenlik, zevk olarak sıralanabilir. Araçsal değerler ise: ulaşılması istenen hedefler için kullanılan araçları ifade etmektedir. Bireylerin birtakım sonuçlara ulaşmasında bu değerler, kabul edilebilir davranışların temsilcisi olarak işlev görürler. Rokeach'in araçsal değerleri denince akla hırs, dürüstlük, cesaret vb. değerler gelmektedir (Çalışkur vd, 2012, s. 222).

Alman Psikolog Edward Spranger ise değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Spranger'in değer sınıflamasında yer alan değerler ekonomik, estetik, teorik (bilimsel), sosyal, siyasi ve dinî değer şeklindedir. Daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından bu değer gruplandırması bir ölçeğe dönüştürülmüştür (Akbaş, 2004, s. 30-31). Spranger bu sınıflandırmaya bağlı olarak da altı insan tipi belirlemiştir.

Tablo 2. Spranger'in Değerler Sınıflaması

Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	Başkalarını sevmek, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencil değildir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Dinî Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Kaynak: (Koca, 2009, s. 63-64)

Linkona (1991) göre ise değerler, ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Ona göre dürüstlük, sorumluluk ve doğruluk gibi ahlaki değerler, zorunluluk anlamı taşıyan değerlerdir. Yani bu değerler bireye ne yapması gerektiğini söyler. Birey borçlarını ödemek, sözünde durmak, çocukları ile ilgilenmek, diğer insanlarla ilişkilerinde adil olmak zorunluluğunu kendisinde hisseder. Ahlaki olmayan değerler açısından ise böyle bir zorunluluk söz konusu değildir. Onlar bireyin hem yapmayı istediği hem de yapmaktan hoşlandığı değerleri ifade eder. Örneğin klasik müzik dinlemeye ya da iyi hikâyeler okumaya değer veren birey, bunları her zaman yapmak zorunda değildir (Linkona'dan aktaran, Can, 2008, s. 7).

Bireyden topluma doğru giden bir yelpazede değerleri birbirinden ayıran Nelson'un sınıflaması şu şekildedir (Akbaş, 2004, s. 19):

- Bireysel Değerler: Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir.
- Grup Değerleri: Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dinî ya da politik bir grup olabilir.

- Sosyal Değerler: Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar. Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır.

Shaffer (2000; akt: Can, 2008, s. 7), ahlaki olgunluğu sahip insanların karakterlerini temsil eden değerleri altı başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar prensip sahibi-idealist olma (doğruyu yapmaya çalışan, etik davranan, vicdan ve ahlaka sahip, kurallara uyan), güvenilir/sadık olma (vefa, sorumluluk, eşine sadık olma, güvenilir olma, onur), dürüst (tutarlı, adil, mantıklı, çalışkan), duyarlı olma (Dürüst, güvenilir, samimi, kibar, düşünceli), adil olma (adaletli, güvenilir, erdemli, sağlam karakterli, kendine güvenen) dır.

2.7. Değerleri Öğrenme ve Öğretme

Eğitimde öğrenme önemli bir konudur. Bu noktada sözlük anlamında “öğrenmek işi, kavramsal düzenlemeler yapma süreci, alıştırma ve uygulamaların oldukça sürekli olan etkilerine verilen ad, belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme ve tepki ile davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). İnsan geçmişte yaşamış ve öğrenmiş oldukları ile yaşamını sürdürür. Öğrenme insanın belirli konularda bilgi edinmesine yardımcı olarak gerek değer sistemlerini gerekse inançlarını etkiler ve her bakımdan hayata bakış açısını sağlar. Bu açıdan öğrenme, doğumdan ölüme kadar süren çok yaygın bir süreç olarak hayatımızdaki yerini korumaktadır. Hayatımızda önemli bir yere sahip olan öğrenme eylemi için, her yaş ve dönemde bu sürece dikkatle eğilmemiz gerekmektedir (Özer, 2005, s. 105).

Öğretim ise basit olarak; örgün eğitimidir. Genel anlamda “öğretim” terimi, yetiştirme ile eş değerdir. Öğretim, görece kısa bir zaman periyodu içerisinde gözlenebilen ya da meydana gelebilen bir faaliyettir. Bu nedenle, uzun bir zaman periyodu içerisinde yer alan bir faaliyetler bütünü de kapsayabilir (Laska, 1989, s. 254). Öğretim eğitim sisteminde yer alan alt sistem ve süreçlerden birisidir. Okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı biçimde yürütülen faaliyetlere öğretim denir. Öğretim, öğrenme sürecindeki tüm faaliyetleri içine alır (Karahana, 2005, s.16).

Değerler eğitimi birçok ülkede giderek daha çok ilgi görmektedir. Bu kapsamda okullardan beklenen neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretmesidir. Bu düşünceye göre öğretim doğru söyleme, toplumsal olarak kabul gören temel değerleri destekleme gibi kurallar

üzerine kurulmaktadır. Kuramsal olarak bu değerlerin öğretilmesi yeterli değildir. Çünkü çocuklar ahlâki eylemlerin sebeplerini öğrenmek, günlük yaşamda karşılaştıkları ahlâki çatışmaları çözmek ve bu çatışmaları çözmek için gerekli becerileri kazanmaya gereksinim duymaktadırlar (Çengelci, 2010, s. 7).

2.8. Değerler Eğitimi

Tüm toplumlar, değerlerini yeni nesillere kazandırmak için çaba göstermektedir. Bu çaba kendini toplumsallaşma sürecinde göstermekte, toplumsal yaşamdaki her tür eylem değerlerle ilişkilendirilip değerlendirilmektedir. Bireyden beklenen, içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimsemesi, olgu ve olaylara karşı davranışlarında ölçüt olarak bu değerleri kullanmasıdır (Kıncal, 2007, s.26).

Okulun hem kendi sorumluluğunu hem toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla, gençlerin değer edinmelerini veya değerlerini geliştirmelerine yönelik yapmış olduğu uygulamalar genel olarak “değerler eğitimi” kavramı ile isimlendirilmektedir. Bu anlamda, değerler eğitimi kavramı toplumsal hayata etki eden bütün duyuşsal alana ait bilgi beceri ve tutumların kazandırılması amacıyla uygulanan faaliyetleri içine alan bir kavram olarak kullanılmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.13).

Toplumsal düzenin sağlanmasında değerler eğitimi önemli bir yere sahiptir. Toplum da yaşamını sürdüren insanları değerler ve yasalar bir arada tutar. Toplumsal hayatın düzeni için sadece yasalara uymak yeterli değildir. Ayrıca ortak değerlerin, görenek ve geleneklerin birleştirici gücüne de ihtiyaç vardır. Başka bir ifade ile insancıl değerler olmadan toplum devamlılığını sağlayamaz. Örnek verecek olursak konukseverlik, doğruluk, güçsüze el uzatma, saygı ve sevgi, gibi değerler yasa gücüyle benimsetilemezler. Toplumsal ilişkiler, kişilerin tek tek ve toplu olarak insancıl değerlere bağlılığı ölçüsünde düzenli yürür (Aydın ve Gürler, 2012, s. 16).

Değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşiminden meydana gelir. Değerler eğitimi, çerçevenin bir parçası olarak ele alınamaz (Dilmaç, 1999, s. 21). Değerler eğitimi bireylerin kendi ahlaki kodlarını geliştirmelerine ve diğer insanların ahlaki kodlarından farkında olmalarını sağlar. Değerler eğitimi bireylerin kendi deneyimlerini kullanarak, bu deneyimlerin anlamlarını ve örneklerini araştırmada bireye yardımcı olur. Öz saygı oluşumu ve dürüstlük, doğruluk, adalet gibi olağan değerlere bireyin saygı duymasının sağlanmasında yine değerler eğitimi sağlar. Sosyal sorumluluk yargısının oluşması, bireyin

kararlarını, eylemlerini değerlendirebilmesi de bireyin almış olduğu değerler eğitimi neticesinde oluşmaktadır (Can, 2008, s.12).

Sonuç olarak insanlar değer ve inançlarını çevrelerindeki diğer insanları model alarak öğrenir ve daha sonra davranışlarına yansıtırlar. Anne babalar çocuklarının ahlaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, ailenin hemen ardından okul da toplumsal değerleri öğreten önemli bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda değerler eğitimi vatandaş yetiştirme süreci kapsamında gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenler bilinçli ya da değil değerleri öğrencilerine kazandırır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010, s.82). Değerler eğitimi kavramını daha iyi anlamak için tarihsel gelişimini incelemek gerekmektedir. Bu açıdan aşağıda değerler eğitiminin tarihsel gelişimi incelenmiştir.

2.8.1. Değer Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Karakter eğitiminin başlangıcı Batı literatürün de Antik Yunan'a kadar dayanmakta ve eğitimle ilgili bir faaliyet olarak görülmektedir. Bu nedenle karakter eğitimi çalışmaların da Antik Yunan milat olarak sayılmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.43). Zamanla yaşanan gelişmelerle birlikte karakter yapısına yönelik eğitimler Amerika ve Avrupa odaklı bir çerçeve çizmiştir.

1900'lü yıllardan itibaren ahlak eğitiminin amaç ve yöntemleri konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Okullarda öğrencinin akademik başarısını artırmak ve vatandaşlık bilincini geliştirmek amacıyla bu dönem öncesinde de ahlak eğitimi yapılmış değer ve ahlak eğitimi gelişimini İkinci Dünya Savaşından sonra geleneksel yöntemlerle sürdürmüştür (Akbaş, 2008: 11). 1930'lu yıllarda karakter eğitime gösterilen ilgi düşmüş ve 1960'ların ikinci yarısına kadar bu ilgisizlik devam etmiştir. Ayrıca II. Dünya Savaşının etkileri ile ulusal amaçlar eğitimde ön plana çıkarılmıştır. Değer eğitiminin önemi 1960'lı yılların sonuna doğru gerçekleşmiş eğitimciler ve halk tarafından değerlere gösterilen ilgide canlanma görülmüştür (Tokdemir, 2007, s.36).

İyi karakterin oluşumu iki yüz yıldır İngiltere dokümanlarında yer almasına rağmen karakter eğitimi kelimesi Amerika'dan alınmıştır. Daha önceleri karakter eğitiminde geleneksel boyutlar ön plandayken, 1960'lı ve 1970'li yıllarda bilişsel gelişim uzmanları ve iç güdülenmeye odaklanan değer aydınlatması uzmanları ahlaki düşünmeye odaklanarak ilerlemeci, ahlak eğitimini model alma, telkin ve doğrudan öğretimi içeren geleneksel boyutlardan arındırmıştır. O dönemde Aristotle geleneksel ahlak eğitimi

destekleyenler arasında, Dewey, Kant, Plato ilerlemeci ahlak eğitimcileri, Piaget ve Kohlberg ise ilerlemeci bilişsel gelişim psikologları olarak görülmektedir (Can, 2008, s. 15).

1960'ın ortalarında ABD'de Sidney Simon ve arkadaşları tarafından "değer açıklama" yaklaşımı geliştirildi, Kohlberg ve arkadaşları tarafından 1970'lerin başlarında adil topluluk okulları gibi yaklaşımlar geliştirilerek telkine dayalı değer öğretimine alternatif öğretim yolları oluşturuldu. 1980'lerden sonra vatanseverlik, sorumluluk, aile ve güven gibi geleneksel değerlere dönüş başlamıştır (Akbaş, 2008: 11). John Dewey, ahlaki eğitim, karakter gelişimi ve değer eğitimi üzerinde durmuş, o yıllarda Kohlberg'in ahlaki ikilem kuramını oluşturması ile birlikte eğitim daha önemli hale gelmeye başlamıştır. Piaget'nin ahlak gelişim kuramını, Kohlberg yeniden inceleyerek farklı bir boyut kazandırmıştır. O yıllarda okullardaki sınıf uygulamalarında Kohlberg'in kuramının, özellikle de devlet okullarındaki sınıf uygulamalarında kullanılmasının çok zor olduğu düşünülüyordu. Bunun nedeni ahlaki sorgulama sürecinde her çocuğun var olan durumunu değerlendirmek ve fazla zaman almaktaydı. Daha sonra San Antonio enstitüsü 1968 yılına gelindiğinde, sorumlu vatandaş yetiştirmek için karakter eğitimi programı geliştirdi (Can, 2008, s. 15-16).

1990'lı yıllarda gençlerin cinsel düşkünlükleri, madde bağımlılıkları, erken hamilelik, intiharlar, boşanma oranlarının 2/3'e ulaşması vb. nedenlerle değer ve ahlak kavramının önemi artarak değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. Bu olumsuz gelişmeler neticesinde aileler, eğitimciler ve toplum liderleri okullarda ahlak ve değer eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır. Günümüzde "Geliştirilmiş Karakter Eğitimi" adıyla değerleri ve ahlaki gelişimini içine alan çalışmalar yapılarak ayrı bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu anlayış aralarında ilişki olan değer eğitimi, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi alanları kapsayıcıdır. Toplumsal ve bireysel yaşamdaki değişim devam etmekte değerlerin önemini artırmaktadır. Bu nedenle eğitimciler, sosyal psikologlar ve psikologların değerlerle ilgili çalışmaları devam edecektir (Tokdemir, 2007, s. 37).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı amacı daha mutlu bir toplum oluşturmaktır. Bu nedenle değer eğitimi önem vererek çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Bu anlamda 15 Şubat 1943'te Millî Eğitim Bakanlığınca gençlere kuvvetli ve esaslı bir lâik ahlâk terbiyesi vermek için II. Maarif Şurası toplanmıştır. Dönemin aydınları çalışmayı yeterli bulmayarak, çalışmaya eleştirilerde bulunmuşlardır (Kılıç, 2007, s. 664). Milli

Eğitimin genel amaçlarında ve ilköğretim ile orta öğretimin genel amaçlarında değerlere vurgu yapılmasına karşın değer eğitimi konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok dini ve ahlaki değerlere önem verilmiştir (Tokdemir, 2007, s. 37).

2.8.2. Değerler Eğitiminin Faydaları

Değerler eğitiminin amacı, doğuştan gelen en iyi tarafları ortaya çıkarmak; kişiliğin her açıdan gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşılmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamlı hale getirmektir. Bu nedenle, bireylere ahlaki ve ahlaki olmayan özellikler hakkında doğru bilgiler verilmeli, bireylerin sağlam kanaatler oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu şekilde, onlar iyi eğilimlerini geliştirmeyi, kötü eğilimlerine teslim olmamayı denerler ve böylece karakterleri olumlu yönde gelişir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 16).

Değerler eğitiminde, kişiden tüm topluma doğru giden etkili olabilecek iyi ilişkiler ağının inşa edilmesinin önemsendiği söylenebilir. Mutluluk ve iyilik inşa sürecinde, karşımıza anahtar kavramlar olarak çıkmaktadır. Yani öncelikli olarak kişinin iyi ve mutlu olması sağlanarak bu iyilik ve mutluluğun tüm topluma yayılması değerler eğitiminin hem kapsamını hem de gayesini oluşturmaktadır. Aslında insana yönelik her türlü eğitim faaliyetinin insanı iyi ve mutlu kılmayı amaçladığı ifade edilebilir. Bu ifade değerler eğitime sağlam bir zemin sunması açısından da önemlidir (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 13).

Son yıllarda artan şiddet olayları, aile kurumunun zayıflaması, adi suçların artması, iş ahlakında düşüş, gençlerin sosyal çevre yapılarının değişimi değerler eğitiminin önemini açıkça göstermektedir. Okullarda yaşanan her türlü psikolojik ve fiziksel şiddet olaylarında birçok sayıda öğrenci ve öğretmen zarar görmektedir. Ayrıca medyanın ve sanal dünyanın sunduğu popüler kültürün etkisinde kalarak gençler değer yozlaşması tehlikesiyle maruz kalmakta, bu olumsuzlukları davranışlara çevirebilmektedir. Daha çok Avrupa ve Amerika'da görülen bu sorunlar ülkemizde de görülmeye başlanmıştır. Bu sorunların kaynağı olarak ahlakî çöküntünün, değersizleşmenin olduğu söylenmektedir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 17).

Değer eğitimi öğrencilerin çevre bilgisi, çevreye karşı tutum ve çevre sorunları gibi konulara karşı farkındalık arttırmak için etkili bir şekilde kullanılabilir. Özensel (2003)'e

göre “Bir toplumdaki iyi-kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı değerler tarafından oluşturulur.” Son yıllardaki popüler düşünce, değerlerin sadece öğretilmesi değil anlaşılmasıdır. Doğru olan şey ise değerlerin hem anlaşılması hem de öğretilmesidir (Tahiroğlu vd., 2010, s. 233).

Değerler eğitiminin önemi hususunda bilgi ve değer arasındaki dengeden de söz etmek gerekir. Bilgi insanı donanımlı hale getirirken, ahlakî, sosyal, kültürel değerler de olgunluğa erişmesine yardımcı olur. Bilgi nesnel bir yapıdayken değerler özünde iyiden, olumludan yanadır. Değerden yoksun olan bilgi kişiye mutsuzluk getirebilir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 17).

Eğitimin ilk amacı bireyin kendisi ve içerisinde yaşadığı toplum için değer üretecek bireyler yetiştirmektir (Sinanoğlu, 2002, s.101). Bu amaç gerçekleştiğinde, ülkenin kalkınmışlık seviyesine etki edecektir. Ailesini, devletini, milletini seven, sorumluluklarını bilen ve aynı zamanda insanlara saygılı, ahlaklı bireyler yetiştirmek için değerler eğitimin önemi üzerinde özenle durulmalı ve ülkemizde değerler eğitimi çağdaş uygarlık seviyesine yükselmek için kullanılmalıdır(Aydın ve Akyol-Gürler, 2012, s.17). Bu açıklamalar doğrultusunda, değerler eğitimi kavramı ve eğitim faaliyetlerinin birbirinden ayrılamayacağı anlaşılmaktadır. Ahlâk veya değerler eğitimi faaliyetinin yapılp yapılmaması hakkındaki tartışmalar geride kalarak bireye olumlu bir karakter kazandırabilmek için öğrenci ve öğretmenlere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği konusu üzerine yoğunlaşmıştır (Gündüz, 2010, s. 173-174).

Milli ve kültürel değerlerimizi, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, gelişime açık şekilde koruyup geliştirmek ve öncelikle yetişmekte olan kuşaklara kazandırmak gerekmektedir (Yılmaz, 2010, s. 66-67). İnsanlar günlük hayatını devam ettirirken hayatını anlamlı kılacak, kendini mutlu edecek değerlerin eksikliğini hissetmekte ve bu eksikliğin meydana getirdiği problemlerle baş etmeye çalışmaktadır. Bu problemler ruhsal olabildiği gibi bazen de diğer insanlarla iletişim bozukluğu, çatışma, yabancılaşma vb. şekillerde ortaya çıkmaktadır. Toplumsal değişimlerle birlikte değerlerde de değişimler meydana gelmektedir. Tüm bunların sonucunda ise değerlerle ilgili tartışma ve araştırmalar da artmıştır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 17).

Değer her düşünce ve işin içerisinde bir parça bulunur. Bireylerin isteklerini ve hedeflerini, aradığımız sebepleri ve amaçları temsil ederler. Hayatımızın birçok noktasında bilinçli veya bilinçsiz olarak etkilidir. Ayrıca, alacağımız kararlarda veya tepkilerimizde niteliği de

değerler belirler. Başka bir ifadeyle, değerler tutumlarımızın ve kabullerimizin arkasındaki asıl etkenlerdir (Tahiroğlu vd., 2010, s. 236).

Değerler konusunu basit bir bilgi konusu olarak ele almak doğru değildir. Bireyin kişiliğinin ve karakterinin en derin yapıcı unsuru olarak değerler hayatımızda yerini alır. Değerler eğitiminde amaç insanın ruhsal dengesini korumasına, hayatı anlamlandırmasına, kişiliğini güçlendirmesine, ahlak ve karakteri sağlamlaştırmasına yardımcı olmaktır. Buna amaçlara uygun olarak değer eğitiminin kendine özgülüğü göz ardı edilmemelidir. Okul hayatı boyunca birçok ders aracılığı ile öğrenilen bilgilerin çoğu zamanla bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkisini yitirirken, değerlere dair öğrenmeler hayat boyu önemini korumakta ve etkisini sürdürmektedirler. Bu bağlamda değer eğitimi, bireyin kendi ve hayatın anlamını keşfetmesini ve anlamasını sağlamalıdır. Ayrıca iyi ahlak ve dürüstlük, dayanışma, hoşgörü, sosyal bütünleşme vb. nitelikler dikkate alınarak yapılmalıdır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 18).

Çocuklara değerlerin kazandırılmasında, anne babanın ve öğretmenlerin etkileri öğretici olarak rol almaktadır. Anne baba ve öğretmenlerin çocukları etkilemeleri ve öğretici rolleri, bilinçli/sistemli olarak gerçekleştirebileceği gibi gelişigüzel bir şekilde de olabilir. Ancak bilinçsizce yapılan faaliyetler öğretme ve etkileme amacı taşımazlar ve sonucu tahmin edilemez. Çünkü etki, kişilere ve zamana göre farklı tepkiler oluşturabilmektedir. Rastgele etkilerin olumlu tepkiler oluşturduğundan bahsedebilmemiz için bunların belli değerler üzerinde tutarlılık ve süreklilik göstermesi gerekir. Doğru, tutarlı, sürekli davranışlar sergileyen anne, baba ve öğretmenin değerlerle ilgili bu davranışları, çocukların değerlere dair davranışlar geliştirmelerinde daha etkili olacaktır. Bu nedenle değer eğitimi önemsenerek bir plan dâhilinde yapılmalıdır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 18). Değerler eğitiminde amaç çocuğun çevresine ve kendisine karşı olan sorumluluklarının evde okulda ve uyumlu bir geleceğin oluşturulmasında üzerlerine düşen görevlerin farkına varmalarını sağlamaktır. İnsanlarla iş birliği yapmayı öğrenmek, başka görüşlere önem verilmesinin farkında olmak, aileye, öğretmenlere, birbirimize, yaşlılara, kanun ve düzene özetle her şeye karşı saygı geliştirmektir (Yılmaz, 2010, s. 66).

2.8.3. Değer Eğitiminde Temel İlke ve Süreçler

Değerlerin öğretilmesine verilen önem birçok ülkede giderek artmaktadır. Bu açıdan okullar bireylere neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretmesi gerekmektedir. Bu anlayışa göre

öğretim doğru söyleme, diğerlerini umursama ve toplumun kabul ettiği temel değerleri destekleme üzerine kurulmaktadır. Ancak bu değerlerin yalnızca kuramsal olarak öğretilmesi yetersiz kalmaktadır. Çünkü çocuklar günlük hayatta karşılaşacakları ahlâki çatışmaları çözmek için eylemlerin nedenlerini öğrenmek isterler ve gerekli becerileri kazanma ihtiyacı duyarlar (Çengelci, 2010, s. 7).

Değerler eğitiminde, birey üzerinde toplumun rolü ayrı bir öneme sahiptir. Toplum, resmi olmayan ilişkilerin ve “ben” duygusunun ağırlık kazandığı, farklılaşma, uzmanlaşma ve işbölümünün geliştiği, sosyal ilişkilerin sözleşmeye göre belirlendiği, statülerin başarıya göre verildiği sosyal düzen şeklindedir (Türk, 2009, s.8). Değerler eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken başlıca ilkelerden biri öğrencilerin gelişim seviyesidir. Somut işlemler döneminde öğrenciler bir değer sistemi oluşturmazlar ve bu nedenle koşullara göre değerlendirme yaparlar. Bu dönemde çocuklara telkinde bulunarak veya öğüt vererek soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri beklenilmemeli değerlerin varlığı ve yokluğunda karşılaşılabilecek durumları gözlerinde canlandırmaları için ilgili etkinliklerle yardımcı olmak gerekmektedir (Erden ve Akman, 1997, s. 116).

Değerler eğitiminin hedefine ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen kriterler göz önünde bulundurulabilir (Türk, 2009, s.9):

- Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım için birçok strateji ve materyalin geliştirilmesi gereklidir
- Yeni fikir ve materyallerin oldukça etkili kullanmaları için onlara birçok tecrübeli eğitimci destek olmalı
- Değer kavramının kurulabilmesi için çeşitli teoriler ve yöntemler geliştirilmeli
- Çeşitli konularda değerlerle ilgili biyografiler derlenmeli
- Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapılacağını öğrenmek için birçok nisanla birliktelik sağlanmalı
- Değer eğitimiyle ilgili araştırma hakkında birçok insana bilgi vermeli
- Eğitimci üstlenmiş olduğu rolü gereğince yerine getirmeli

Değerler eğitiminde kullanılan uygulama sürecinin tüm dünyada evrensel olarak uygulanabilmesi, ortak bir yöntem ya da süreç haline getirilmesi olanaklı görülmemektedir. Değerler eğitiminde okulun değerler sistemi, okul personeli ile toplumun ilişkileri, etikle ilgili farklı derslerin herbiri rol oynamaktadır. Ergenliğin ilk dönemlerinde çocuğun ailesi ve toplumun değerleri, onların ilgileri ve medya kullanımı kişisel gelişimi etkileyen temel etmenlerdir. Genç bireyler kendi inanç, tutum ve değerlerini oluştururken, akranları, aileleri, önem verdikleri diğer kişiler ve TV’de gördükleri modellerin görüş ve hareketleri

ile kıyaslama yoluna gitmektedirler. Bu anlamda değerler eğitimi sürecinde okuldaki örtük programın, ailenin, akranların, toplumun ve medyanın etkisi düşünülmeli ve tüm etkenlerin dikkate alınması gerekmektedir (Çengelci, 2010: 8). İlköğretim düzeyinde, 10 yaşından itibaren ahlâki gelişim bakımından daha üst düzeye doğru ilerleyen öğrenciler, olaylara başkalarının gözünden bakabilme ve toplum yaşamı için oluşturulan kuralların ortak bir anlayışla değiştirilebileceği hakkında yönlendirilme ihtiyacı duyarlar (Can, 2004, s. 136).

Bailey (2000) değer eğitiminin dört genel süreci kapsamı gerektiğini şöyle belirtmektedir (Bailey aktaran, Doğanay, 2009, s. 234-236):

- Empati kurma; Empatik düşünce değerler eğitimi sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir ögedir. Empatik düşünme, karar verme sürecinde yansıtıcı düşünme ve hoşgörülü davranmayı gerektirmesi bakımından farklı bakış açılarının geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.
- Özsaygı geliştirme: Bireyin kendisini nasıl gördüğü ve algıladığı, başkalarıyla ilişkisini ve kararlarını etkilemektedir. Bu nedenle özsaygı geliştirme değerler eğitiminin bir parçası olmalıdır.
- İşbirliği geliştirme: Bireysel ve yarışmacı bir ortamda yetişen bireyler benmerkezci ve kendini düşünen bir kişilik yapısı geliştirebilirler. İşbirliği içinde öğrenen bireylerde ise biz duygusu daha çok gelişir. Değerler eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmesi önem taşımaktadır.

Piaget çalışmalarında ahlâki gelişimde işbirliğinin önemi üzerinde durarak aynı vurguyu yapmıştır. Piaget (1965) bireylerin kurallar sistemi olan ahlakın kazanılıp kazanılmadığına bakarak ahlakın özünün araştırılması gerektiğini savunmaktadır. Kural anlayışının oluşmasında çocuklar birbirleri ile işbirliğine dayalı etkileşime girmeleri önemli rol oynamaktadır. Çocuklar benmerkezci anlayışı zamanla terk etmekte ve diğer bireylere göre düşünmeye başlamaktadır. İşbirliğine dayalı etkileşim çocuklar arasında gerçekleştiğin de ahlâki gelişimi de destekler. Eğitimciler tarafından uygulanan grup projeleri ve işbirliğine dayalı etkinlikler ahlâki gelişime katkı sağlar (Çengelci, 2010, s. 9).

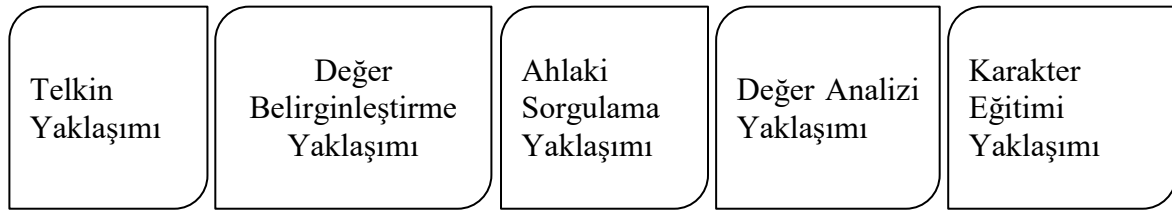
Değerler eğitimi bireyin sosyalleşmesine iyi ve kötüyü öğrenmesine yardımcı olur. Değerlerin farkında olmayan öğrenciler kendi toplumlarına yabancı kalarak toplumsal hayatın gereklerini yerine getiremeyecekleri için kendilerini mutsuz hissederek kendi devletine ve milletine faydalı olamayacaklardır. Değerler eğitime yapılandırmacı yaklaşım açısından bakıldığında, öğrencinin içinde bulunduğu cemiyeti anlama ve evrensel değerleri benimsemesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir (Türk, 2009, s. 11-12).

Değerler eğitimi sürecinde öğretmenler tarafından sıkça kullanılan tartışma temelli yaklaşımlar ve öğrenci merkezli etkin öğrenme yöntemleri gibi, farklı düzeylerde kullanılan farklı yöntemler bulunmaktadır. Drama, proje çalışması, uygulamalı etkinlikler, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenci araştırmaları, eğitsel oyunlar ve tema günleri gibi yöntem ve teknikler okul da kullanılan yöntem ve tekniklerden bazılarıdır. Ayrıca değerler eğitiminde örtük programın etkisinin de göz ardı edilmemesi gerekir (Çengelci, 2010, s. 9).

Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların analiz edilmesi öğrencilerin değerlerle ilgili çıkarımlarda bulunmalarına katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Buna ek olarak biyografiler, hikâyeler, çevre gezileri, sözlü tarih çalışmaları ve güncel olaylar da değerlerin öğretiminde kullanılabilir. Değerler eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlayacak süreç ve ilkelerin benimsenmesi öğrencilerin değerleri öğrenmesi açısından önem taşımaktadır. Değerler eğitiminin verildiği ortamın da değerler bakımından olumlu modelleri barındırması gerekmektedir (Yel ve Aladağ, 2009, s. 126).

2.9. Değer Eğitiminde Uygulanan Yaklaşımlar

Değerler eğitiminde farklı yaklaşımlar uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Değerler eğitimi yaklaşımları

Şekil 1’ de görüldüğü üzere değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, geçmişten günümüze bu alanda çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Naylor ve Diem (1987)’e göre değerler eğitiminde dört yaklaşım bulunmakta, bunlar ise değerler telkini, değerler ayrımı, değerler analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımıdır (akt. Keskin, 2008, s. 20).

Değer eğitimi ile ilgili çalışmaları bulunan ve değer açıklama yaklaşımının öncülerinden olan Kirschenbaum (2000)’da, günümüze kadar değer eğitiminde dört önemli yaklaşım yaşandığını belirtir. Bu yaklaşımlar ise; değer gerçekleştirme (values realization), karakter

eğitimi (character education), ahlak eğitimi (moral education), vatandaşlık eğitimi (citizenship education)dir. Bu genel yaklaşımlardan başka etik eğitimi, sosyal beceri eğitimi, demokratik değerler eğitimi, empatik ve eleştirel düşünce eğitimi, değer sınıflama, değer açıklama gibi farklı uygulamalar da vardır. Bu yaklaşımlar birbirleriyle ilişkilidir (Aktaran, Tokdemir, 2007, s. 38).

Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976) değerler öğretiminde beş temel yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Bunlar telkin, ahlâkî gelişim, analiz, değerler ayrımı (values clarification) ve eylem öğrenimi (action learning)dir. Sinclair (2004), değişik değer ve becerilerin temele alındığı programlarda farklı yaklaşımlar önermiştir. Özellikle ilköğretim çağının erken dönemlerinde, eğitim programının esnekliği ve öğretmenin gerekli becerilere sahip olmasıyla değerler, beceriler vb. ile ilgili bazı özel ders ünitelerinin var olan programla bütünleştirilmesi muhtemeldir. Fakat daha ileri yaşlarda, yansıtmayı izleyen katılımcı alıştırmalar varsa, haftada 40-60 dakikalık, farklı bir konu ya da başka bir konu içinde özel bir uygulama ile, oturumlar hazırlamak gereklidir. Değerler eğitimi ile ilgili literatüre bakıldığında, geçmişten günümüze bu alanda çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir (Aslan, 2011, s. 10-11). Aydın ve Gürler (2012)'e göre değer eğitimi yaklaşımları 5 ayrı grupta ele alınmıştır.

2.9.1. Telkin Yaklaşımı

Bu yaklaşımın kökleri klasik eğitim anlayışına dayanır ve yine bu yaklaşıma göre eğitim geçmişten günümüze taşınmış olan bilgi, beceri, değer, erdem, norm ve kuralların gelecek nesillere aktarılmasını ifade etmektedir. Telkin yoluyla değerlerin kazandırılması yaklaşımında amaç, toplum nazarında bireyin erdemli olarak görülmesini sağlayabilecek niteliklerin bireye kazandırılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için bu yaklaşımda, önceden belirlenmiş değerlerin belli bir grubunun bireyin/öğrencinin zihninde inşa edilmesi amaçlanır (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 15).

Bu yaklaşım değerlerin öğretimini ve istenilen davranışlar için tutarlı desteklerin sağlanmasını içerir. Bu yaklaşım da devamlı ve kalıcı olarak değerlere öğrencilere telkin edilir, bir başka ifade ile aşılanır. Bu yaklaşım ile öğrenciler toplum tarafından belirlenen belirli değerleri almaktadırlar. Öğrencilere; pekiştirme verme, buldurma, canlandırma ve modeller aracılığıyla arzu edilen değerlerin telkin edilerek kazandırılmaya çalışılır (Okudan, 2010, s. 26).

Bu yaklaşım yetişkinlerin çocuklara değerleri doğrudan öğretmesine dayalıdır; saygı, dikkat, uyum, adalet, doğruluk gibi temel değerlerin öğretilmesinde kullanılır. Empoze etmeye dayalı olan yaklaşım özellikle ilköğretim de kullanılır. İlköğretimde okuma parçaları, hikâyeler, yaşanmış olaylar gibi aktiviteler yardımıyla uygulanabilecek olan bu yaklaşım yetişkinlerde ise doğrudan değeri telkin ederek uygulanabilir (Tokdemir, 2007, s. 39). Bu amaca ilişkin olarak öğrenciler kendi tecrübelerinden yararlanarak değerleri doğru değerler olarak kabul ederler ve genç nesillerin bu değerlerle örtüşmeyecek başka değerler seçmelerini istemezler. Bu arzunun sebebi ise yetişkinlerin benimsediği değerlerin uzun yılların sonunda tecrübe ile elde edildiği ve aynı zamanda bu değerlerin toplumsal hayatın devamına olumlu yönde katkı sağlayan erdemleri içinde barındırdığına olan inanç ya da duygudur (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 16).

Telkin yoluyla değer kazandırılması sürecinde uyulması gereken belirli işlem basamakları vardır. Bu işlem basamakları şu şekildedir (Dilmaç, 2007, s. 36):

- Telkin yaklaşımı olabilecek değeri belirleme
- Değer seviyelerini belirleme
- Davranışsal amaçları belirleme
- Uygun metotları seçme
- Seçilen metotları uygulama
- Sonuçları değerlendirme

Telkin veya değer aşılama olarak da adlandırılan, bu yaklaşımda öğrencilere neyin iyi neyin kötü olduğu söylenmektedir. Bu yaklaşım tarihsel veya kurgusal ahlâki hikâyeler yoluyla uygulanabilmektedir. Bu yaklaşımın etkililiğini artırmak için davranış değiştirme yöntemi ile de uygulanabileceği belirtilmektedir. Davranış değiştirme edimsel koşullanmanın değer öğretimine uygulanışını ifade eder. Kazandırılmak istenen değere uygun davranış sergilediğinde öğrenci ödüllendirilerek davranış pekiştirilmektedir (Türk, 2009, s. 13). Değer açıklama yaklaşımı amacı kişisel değerleri açıklama ve belirlemede öğrencilere yardım etmek, öğrencilerin inançlarını, tutumlarını, değerlerini incelemek ve öğrencilerin değerler hakkında düşüncelerini sağlamaktır (Okudan, 2010, s. 26).

2.9.2. Değer Belirginleştirme Yaklaşımı

Değer belirginleştirme yaklaşımı ilk olarak, Gordon Allport (1955), Abraham Maslow (1970), Carl Rogers (1969) ve diğerlerinin teori ve düşüncelerini uygulamaya girilerek,

insancıl psikolojiden ve insancıl öğretim hareketinden ortaya çıkmıştır. Ana hedefi öğrencilerin kişisel davranış modellerini inceleyerek ve değerlerini ayırmalarına, duygusal bilincin her ikisini birden kullanmalarına bu süreçte akılcı düşüncelerine yardımcı olmaktır. Değerler ayrımı öğrencilerin kendi tutumlarını, inançlarını ve değerlerini incelemelerini, değer verme, seçme ve yapma sürecinde kendi değerlerine uygun olarak hareket etmelerini içerir. Yaklaşımın hedefi, öğrencilere kişisel değerlerini tanımlama ve netleştirme bakımından yardımcı olmaktır (Keskin, 2008, s. 25).

Bu yaklaşımla birlikte birey kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkına varır, güçlü ve zayıf yönlerini ayırt ederek, hayat onuruna sahip çıkar. Değişen dünyada öğrencinin hayatının tümüne ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (Aydın ve Gürler, 2012, s. 79). Özellikle fen bilimlerinde yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarının teknolojiye dönüştürülerek insan yaşamını kolaylaştırıcı araçlar olarak hizmete sunulmasıyla söz konusu yaşam alanının bireysel ve toplumsal boyutunda önemli değişimler yaşanmıştır. Bu durum öğrencilerin yetişkinlerde olduğu gibi farklı problemler ve çözüm önerileri ile karşı karşıya gelmelerine sebep olmuş, örnek alabilecekleri modellerin de çeşitliliği nedeniyle veli ve öğretmen kaynaklı verilen telkine dayalı değer öğretimi yaklaşımının önemi zayıflatmıştır (Dilmaç, 2007, s. 97-98).

Değer belirginleştirme yaklaşımının üç aşaması şöyle açıklanabilir (Çengelci, 2010, s.13-14):

- **Seçme:** Seçme davranışının üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi seçimin özgürce yapılmasıdır. Eğer bir otoritenin varlığına bağlı olarak seçim yapılıyorsa bu değer benimsenmediğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. İkinci özellik seçimin alternatifler arasından yapılmasıdır. Tek bir seçeneğin olması gerekli koşulu sağlamamaktadır. Son özellik ise seçimin her bir alternatifin olası sonuçlarının göz önünde bulundurularak yapılmış olmasıdır.
- **Ödüllendirme:** Bu aşamada öğrencinin seçiminden memnun olması ve gurur duyması beklenir. Ayrıca öğrencinin, özgürce yaptığı ve gurur duyduğu bu seçimi diğer bireylerin yanında da sözlü olarak dile getirmesi gerekir.
- **Hareket:** Öğrencinin değeri sözlü olarak dile getirmesi yeterli değildir. Değeri davranışlarında da göstermelidir. Öğrenci değere ilişkin tutarlı ve kalıcı davranışlar sergileyebilmelidir.

Öğrenciler değer açıklama yaklaşımında, kendi değerlerini, benzetim veya seçenek egzersizleri denilen düşünsel durumları açıkça ve sınırsızca tartışarak bulmakta özgürce hareket ederler. Ancak öğrenci yaptığı seçimi destekleyici gerekçeler sunmak durumundadır. Çünkü bireyin gerçekleştirdiği davranışın niteliği, tutumunun doğru veya

yanlışığı bireyin tercihinin nedenini açıklaması ile belirlenmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 18).

Değer açıklama yaklaşımının işleyiş sürecinde ilk olarak bir olay ya da konu ortaya atılır. Bu konu ya da olay öğretmen, öğrenci, aile tarafından ortaya konabilir ve olay arkadaşlık, aile, sağlık, din, çalışma, sevgi gibi herhangi bir durumla ilgili olabilir. Daha sonra öğretmen öğrencilerden bu olay hakkında okuma, düşünme, yazma gibi çeşitli etkinlikleri yapmalarını ister. Ardından öğretmen öğrencilere olay hakkında bakış açılarını sorarak değerlerini söylemesini ister ve tartışma başlatır. Burada farklı görüşleri kabullenme kritik bir noktadır. Herkes olay hakkında belirgin hale gelen kendi değerini açıklar (Tokdemir, 2007, s. 41).

2.9.3. Ahlâki Sorgulama Yaklaşımı

Ahlâki sorgulama yaklaşımı Kohlberg'in çalışmaları ile şekillenmiştir. Dewey ve Piaget'nin çalışmalarından etkilenen Kohlberg etik sorgulamayı çalışmak için ahlâki ikilemler üzerinde durmuştur. Kohlberg ahlâki gelişimi üç düzey ve altı aşamada açıklamaya çalışmıştır. Bireylerin ahlâki ikilem ya da problemlerle karşılaştıkları zaman sergileyecekleri bakış açıları bu düzeylerden bazılarının kapsamına girmektedir. Kohlberg (1975) ahlâki ikilemler aracılığıyla çocukların sahip oldukları değerleri yansıttıklarını ifade etmektedir. İkilemlerdeki ahlâki kararların gerekçesi olarak kimileri cezadan kaçmak için kimileri de insanların yararı için olduğunu belirtmektedir (Çengelci, 2010, s. 17).

Kohlberg ahlâki gelişimde üç düzey tanımlamıştır: Gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası. Her düzeyin kendi içinde iki aşamaya ayrılmıştır. Altı aşama, en düşük aşama olan birinci aşamadan başlayarak en yüksek aşama olan altıncı aşamaya doğru sıralanır ve gelişimsel bir hiyerarşi oluşturur. İnsanlar, ahlâki kararlar verirken her aşamada belli ölçüt ve mantığa başvururlar. Bu aşamalarla ilgili belli başlı özellikler aşağıda verilmiştir (Keskin, 2008, s. 30-31):

- **Ceza ve İtaat Evresi:** İnsanlar bu aşamada salt otoriteye saygılarına binaen karar verirler.
- **Araçsal İlişkiler Evresi (Saf Çıkarıcı Evre):** Bu aşamadaki insanlar eğer belirli bir seçim yaparlarsa mutlak bir fayda alabileceklerine dair hislere binaen kararlarını verirler.
- **Kişilerarası Uyum Evresi (İyi Çocuk Eğilimi Evresi):** Bu aşamada, bireyler özdeşleştikleri (içinde bulundukları) grubun hislerine uygun karar verirler.
- **Kanun ve Düzen Evresi:** İnsanlar bu aşamada yerleşik kurallara, düzenlemelere ve geleneksel sosyal pratiklere saygılarına binaen meselelere karar verirler. Sorumluluğa ve yasal otoriteye değer verirler.
- **Soysal (Toplumsal) Sözleşme Evresi:** Bu aşamadaki kararlar yalnızca yasalara dayanmamaktadır. Daha çok resmi kuralların ve bütün toplumun ilkelerinin ve kişisel değer ve düşüncelerin değerlendirilmesini içerir. Belirli bir duruma uygun ilkeler olmadığında, insanlar bu aşamada kişisel anlayışlarına güvenirlir.
- **Evrensel Ahlâk İlkeleri Evresi:** Bu aşamada, insanlar; insan yaşamı, sevgisi ve onuruna saygı gibi bazı evrensel prensipleri de hesaba katarak bireysel bilinçlerine istinaden karar verirler. Resmi kurallara, geleneklere ve diğer ilkelere olan güven gerekli değildir. Kararlara yön veren evrensel prensipler kararları verenler tarafından seçilir; başkaları tarafından fikir önerilmesine ihtiyaç duymazlar.

Bu yaklaşım, üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede öğrencilere yardım etmek, öğrencilerin nedenlerini başkalarıyla paylaşmasının yanında öğrencilerin muhakeme düzeylerindeki değişimi geliştirmeyi kendisine amaç edinir. Öğrencilerin, seçmiş oldukları değerler ile ilgili görüşleri sorulur ve nedenleri tartışarak dikkatleri çekilir. Bu yaklaşım, küçük gruplara nispeten yapılandırılmış ve tartışmalı olan ahlaki ikilem hikâyeleri kullanılır (Aslan, 2011, s.12).

Öğretmen öğrencilerin ahlâki gelişimine yardımcı olmak için ahlâki ikilemlere ilişkin grup tartışmaları düzenleyebilir. İyi bir ikilem basit, anlaşılır ve öğrencilerle ilgili olmalıdır. Öğretmen tartışmaya rehberlik ederek ikilemi tanıtır ve öğrencilerin konudan uzaklaşmamasını sağlar. Öğretmen sorgulamadaki tutarsızlıklara dikkat çekebilir. Öğrencilerin ikilemi yanıtlamaları ve kendi düşüncelerinin haklılığını açıklayabilmeleri için olanak sağlamalıdır (Çengelci, 2010, s. 18).

2.9.4. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, sosyal bilim eğitimcileri tarafından değer öğretimine yönelik yapılan araştırmalar sonunda geliştirilmiştir. Değer öğretiminde bilimsel düşünme basamakları kullanılmasından nedeniyle analitik ve rasyonel düşünme bu yaklaşımda merkezi konumdadır. Değer analizi yaklaşımının amacı çocukların bir duruma yönelik

olarak kendileri için en makul kararı alabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bilişsel bir kapasiteye sahip olmak bu amaca ulaşılmasında gerekliliktir (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 23-24).

Welton ve Mallan (1999; akt: Doğanay, 2006; Tokdemir, 2007, s.43) değer analizi yaklaşımındaki sekiz aşamayı şu şekilde sıralamaktadırlar.

- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- Bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme
- Seçilen öneri doğrultusunda davranma

Öğrenciler, değer analizi yaklaşımı ile sosyal içerikli örnek olaylara, problem çözme yönteminin aşamalarını uygulayarak ahlakî düşünme becerisi kazanmaktadırlar (Akbaş, 2004, s. 102). Yaklaşım duygusallıktan mümkün olduğu kadar uzak bir perspektifte akılcılığı öne çıkartarak, alternatiflerin göz önüne alınmasını ve sebep sonuç ilişkisinin çelişmeyen bir mantık çerçevesinde itina ile kurulmasını gerekli kılar. Başka bir deyişle yaklaşım, mantığı ön plana alarak duygusallığı ötelemektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 24). Değerler analizi, değerler telkini ve değerler ayrımı yaklaşımları gibi çok fazla eleştiri hedefi olmamıştır (Keskin, 2008, s. 28).

Özetle bu yaklaşımın öğretim metotları genellikle sosyal değer problemlerinin bireysel ve grup çalışması, kütüphane ile alan araştırması ve akılcı sınıf tartışmaları etrafında toplanmaktadır. Bu teknikler sosyal bilgiler eğitiminde geniş olarak kullanılmaktadır. Kısaca bu yaklaşımda, öğrenciler hem değerleri öğrenirler, hem de kendilerine sunulan ve önerilen değerlerin yanında, kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar. Öğrenilecek değerleri seçerken muhakeme ve akıl yürütme sürecini kullanmış olurlar (Aslan, 2011, s. 14-15).

2.9.5. Karakter Eğitimi Yaklaşımı

Karakter, bir bireyi başkalarından ayıran kendine özgü yapısıyla, bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özelliktir. Karakter “ahlâki bilgi”, “ahlâki duygu” ve “ahlâki

davranış” olmak üzere birbiri ile ilişkili üç ögeden meydana gelir. İyi karakter iyi bilme, isteme ve iyi yapmayı; zihin, kalp ve davranış alışkanlıklarını kapsamaktadır. İyi karakter neyin doğru olduğu yargısına ulaşabilmeyi, neyin doğru olduğunu önemsemeyi gerekli kılar. Yunan filozofu Aristo’ya göre iyi karakter “kişinin başkalarıyla olan ilişkilerinde ve kendisiyle iletişimde doğru hareket etmesi” ifade edilebilir (Çengelci, 2010, s. 23).

1990 yıllarından sonra değer eğitimi yaklaşımlarının en önemlisi karakter eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Erdem, mantıklılık, dürüstlük, doğru otoriteye itaatkârlık, iyi bir mizah anlayışına sahip olmak gibi beceriler karakter kavramının kapsamı içerisindedir. Lickona, Schaps ve Lewis’de (2003) karakteri, iyi şeyler düşünme, yapma ve isteme olarak ifade etmektedir. Bundan dolayı karakter eğitimi ile bireylerden zihnen, kalben ve davranışsal olarak iyi şeyler yapmaları beklenmektedir (Tokdemir, 2007, s. 43). Karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını üstlenebilecekleri kabul edilebilir seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi demektir. Battistich (2005), karakter eğitimini okul hayatının tüm boyutları dikkatlice kullanılarak en uygun karakter gelişiminin sağlanması olarak tanımlamıştır. Karakter eğitimi bireylerin etik yargılamalar yapması ve ne yapılması gerektiğini düşünerek davranması girişimidir (Aslan, 2011, s. 18-19).

Lickona, Schaps ve Lewis (2007)’e göre etkili bir karakter eğitimi programının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Öztürk Samur, 2011, s.17-18):

- İyi karakterin temeli olarak çekirdek etik değerleri (merhamet, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve diğerlerine saygı) ve yardımcı performans değerleri (çalışkan olma, güçlü iş etiği ve azim) içerir.
- Karakter düşünmeyi, hissetme ve davranışı içerir şekilde tanımlanır. İyi karakter anlamayı, önemsemeyi, çekirdek etik değerlere göre davranmayı kapsar. Bu nedenle bütüncül bir karakter eğitimi yaklaşımı ahlâk yaşamının bilişsel duygusal ve davranışsal yönlerini geliştirmeye çalışır.
- Karakter gelişiminde, kapsamlı, amaçlı, proaktif ve etkili bir yaklaşım kullanılır. Kapsamlı bir yaklaşım, okulun bütün yönlerini karakter eğitimi için bir fırsat olarak kullanır.
- Birbiri ile ilgilenen bir okul oluşturur. Karakter eğitimi veren bir okul sivil, şefkatli ve adil bir toplum örneği oluşturmaya çalışır. Bunu da üyelerinin birbirlerine şefkat bağı ile yardım etmeleriyle oluşturur.
- Ahlâki davranış için fırsatlar sağlar.
- Bütün öğrencilere saygı duyan, onların karakterini geliştiren ve onların başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve ilgi çekici bir akademik müfredatı içerir.

- Motivasyonlarını artırmayı amaçlar.
- Karakter eğitiminde, sorumluluğu paylaşan, öğrenme ve ahlâk topluluğu olan okul, çalışanlarını bu eğitime katar ve onların da öğrencilerin karakter eğitimini yönlendiren aynı çekirdek değerlere bağlı kalmasına çabalar.
- Ahlâki liderliğin paylaşılmasını ve uzun vadeli karakter eğitimini destekler.
- Karakter oluşturma çabasına aile ve toplum üyeleri katar.
- Okulun karakterini, okul personelinin karakter eğitici olarak işlevini ve hangi öğrencilerin iyi karakteri ne kadar gösterdiklerini değerlendirir.

Sonuç olarak karakter ancak değerlerle inşa edilebilir. İnsanlar arasında öne çıkan, hayran olunan ve saygı duyulan kişinin özellikleri hep aynıdır. İyi karakterin tanımı aynı zamanda hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğinin de cevabıdır. Alçakgönüllü, dürüst, kibar, sadık, sabırlı, saygılı, sorumluluk sahibi ve içten kişiler diğer insanlar tarafından karakterli insan olarak nitelendirilmektedir. Toplumda ve okullarda başarı ve karakter kültürü olmak üzere iki tür kültür bulunmaktadır. Başarı kültüründe meslek, ücret, bizim ev, bizim yöre, bizim araba, tatilin nerede geçirileceği ve gösteriş öne çıkarılırken; karakter kültüründe diğerlerine ve topluma hizmet, dürüstlük, cesaret, model olma, güven, azimli olma ve onur daha önemlidir. Başarılı bir karakter eğitimi için okullarda ve ailede karakter kültürü öne çıkarılmalıdır (Okudan, 2010, s.32-33). Karakter eğitiminde değer gerçekleştirme yaklaşımlarının tersine öğretmenler model olurlar, öğrencilerin ahlâkî karakterlerini geliştirmeye çalışırlar, ahlâkî konularda kendi görüş ve düşüncelerini rahatça ve açıkça ifade ederler. Kısaca hayatta neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirtirler (Akbaş, 2008, s. 18).

2.10. Ailede ve Okulda Değer Eğitimi

Değer eğitimi açısından iki önemli kurum öne çıkar. Bunlardan birisi aile diğeri ise okuldur.

2.10.1. Ailede Değer Eğitimi

Değerler eğitimi yalnızca okullarda değil aynı zamanda ailede de yapılmaktadır. Hatta çocuğun ilk değer eğitimini aldığı yer ailedir. Öğrencilerde değer karmaşası oluşmaması için okulda kazandırılan değerler ile ailede kazandırılan değerler birbirleriyle tutarlı olmalıdır. Bu tutarlılık sağlandığında değer eğitimi çalışmalarının da başarı oranı

artacaktır. Bu nedenle ailelerin okulda çocuklarına kazandırılmasını bekledikleri değerlerin belirlenmesi önem arz etmektedir (Yiğittir, 2010, s. 207).

Değerler eğitiminin başlangıç noktası olarak aile alınabilir. Çocuk ilk kez değerler eğitimini aileden alır. Bu dönemde eğitim kişilik gelişiminin, değer oluşumu ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı kritik dönemlere rast gelir. Değerler ve kültür aktarımında da önce aile, sonra da eğitim kurumları, uzak ve yakın çevre gelir. Konuyu anlatmak üzere sosyolog şöyle der: Çocuk dünyaya geldiği zaman, beraberinde ne dinî, ne ahlakî, ne hukukî, ne estetik, ne lisanî, ne iktisadî, ne de mantıkî bir vicdan getirir.

Bu vicdanları ona kendi milleti, kendi milletinin kültürü verir (Aydın ve Gürler, 2012, s. 27). Kişilik gelişiminin yüzde sekseni beş yaşına kadar gerçekleştiği düşünülürse bu yaşlarda değerler eğitiminin verilmesi oldukça uygun görülmektedir. Bu yaşlarda çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir eğitim kurumuna gitmedikleri için zamanlarının büyük bir bölümünü aile yanında geçirmektedir. Bu nedenle ailenin değerler eğitimindeki yeri çok önemlidir. Çünkü çocuklar hayatlarında kendilerine ilk olarak anne ve babalarını örnek alırlar (Türk, 2009, s. 20).

Araştırmacıların bazıları ailede değerler eğitimi üzerine aşağıdaki gibi fikirler ileri sürmüşlerdir;

Doğanay (2006) değerler eğitiminin ne zaman verilmesi gerektiği sorusunu şöyle cevaplamaktadır:

“...Ne zaman değer eğitimi verilmeli sorusunun yanıtı her zamandır. Ancak küçük yaşlarda kişilik şekillenmesinin temelleri olduğundan, ilk yılların önemi daha büyüktür. Okula gelmeden önceki yıllarda çocukların sorumluluğu daha çok ailede olduğundan, ailenin değerlerin kazandırılmasındaki rolü de doğal olarak artmaktadır...”

Aydın (2005) yukarıdaki görüşleri destekler nitelikte şunları belirtmektedir:

“Eğitimciler, çocukların gelecekte uyumlu ve başarılı olabilmeleri için en sağlıklı eğitim yollarının geliştirilmesi çabası içerisindeyler. Her ne kadar kişilik gelişiminin insan hayatı boyunca süregeldiğini kabul etsek de kişilik gelişmesi ve yapılanmasında temelin çocukluk döneminde atıldığı gerçeği geçerliliğini korumaktadır...”

Değer eğitiminin verildiği önemli bir başka kurum ise aşağıda görüleceği üzere okuldur.

2.10.2. Okulda Değer Eğitimi

Öğretmen asistanlığı programı, akran danışmanlığı ve toplumsal hizmet programı, ahlak eğitimi gibi programlar okullarda değer eğitimine yönelik yapılan çalışmalar arasındadır. Bu tür çalışmalarla çocuklara sadece kendilerine değil başkalarına da karşı duyarlı olmayı, önyargısız yaklaşmayı, hoşgörülü olmayı, yardım etmeyi, sevgiyi ve saygıyı, sorunları iletişim yoluyla çözmeyi sağlayacak ortamlar oluşturulmaya çalışılmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 42).

Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmalarını sağlamaktır. Diğer bir amacı ise “her öğrenciyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak ayrıca “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmaları için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlaki bakış açılarına göre yetiştirmektir. Bu amaç, “öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak”, aslında eğitimin en temel amacıdır (Danışment, 2013).

Okul, ailede kazanılmaya başlanılan değerleri pekiştirerek üzerine yeni değerler kazandırmaya çalışır. Okullarda yapılan değerler eğitimi uygulamaları birbirinden farklı, fakat daima birbirini tamamlayıcı bir dizi etkinlik şeklinde olmalıdır. Değerler eğitimi sadece bir ders veya programa sığdırılmamalıdır. Değerler eğitimi etkileyen okul kültürü, formal ve informal eğitim programları gibi birçok unsur vardır (Keskin, 2008, s. 37).

Çocuğun büyüme döneminde, arkadaş çevresi önemli bir değer sistemi oluşturur. Eskiden aile içinde öğrenilen ve gelecek nesillere aktarılan değerler, teknolojiyle küçülen dünyada artık sosyal çevreyle de oluşmaktadır. Bu sebeple aileler, sahip oldukları değerleri çocuklarına yeterince aktaramadıklarını düşünmektedirler. Aileler daha çok sosyal alanda, gençlerin tutum ve davranışlarının kendi değerleriyle uyuşmadığını gördüklerinde rahatsız olmaktadır. Bu durum toplumsal bir varlık olan insanı değerler konusunda daha duyarlı hâle getirmektedir. Böylece insanlar değerler eğitimi programlı ve sistemli bir şekilde çocuklarına vermek istemektedir. Sonuç olarak sosyal kurumların başında gelen okulların, bu konuya eğilmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012, s. 43).

Eğitim programları eğitim sisteminin işlevini yerine getirmede kullanılan en temel araçtır. Eğitimde ilgili yeni bir düzenleme gerçekleştirilmek istendiğinde başlangıç olarak eğitim programları esas alınır. Daha sonra, programlar değişen koşullara uyumlu hale getirilir. Ülkemizin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde küreselleşme, medya ve internetin

etkisi ile geleneksel değerler etkililiğini kaybetmekte, çocuklar çoğu zaman ikilemler içinde kalmaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak okullarda ve özellikle hazırlanan eğitim programlarında yeni değerlerin kullanımını zorunlu hale gelmektedir (Keskin, 2008, s. 38).

2004 yılında okullarımızda değerlerin öğretiminde birlik sağlanması ve doğrudan kazandırılması için ülkemizde ilköğretim ders programlarında yapılan değişikliklerde sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere fen ve teknoloji- hayat bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi vb. derslerde de değer eğitimine doğrudan yer vermeye başlanmıştır (Yiğittir, 2010, s. 208).





BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: 1. En yüksek düzeyde kazandırılabilen değer “Aile Birliğine Önem Verme” değeridir. 2. En düşük düzeyde kazandırılabilen değer ise “Sorumluluk” değeridir. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin yeterince kazandırılmamasının en önemli nedenleri; öğrenci velilerinin ilgisiz olması, okullardaki öğrenci sayısının fazla olması, okulun kütüphane, laboratuvar, spor salonu, toplantı ve gösteri salonu gibi destek hizmet unsurlarının yetersiz olmasıdır.

Tokdemir (2007), Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan 104 tarih öğretmeni üzerinde “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorularda oluşan bir anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Tarih öğretmenlerinin birçoğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili kuramsal bilgilere sahip olmadıkları ancak değer eğitimiye karşı olumlu bir tutum içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerlerin eğitim- öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandıkları ve derslerinde çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilere tarih dersi ile ilgili birçok değeri kazandırmaya çalıştıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırma sonucunda ayrıca, öğretmenlerin değerler ve değerler eğitimi konusunda nitelikli bir eğitim almadıklarından hem kavramsal hem de uygulama açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları, buna dayalı olarak değerler eğitiminde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Can (2008) tarafından yapılan çalışma, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri, 2. Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları, 3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark anlamlı bulunmadığı, 4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı şeklindedir.

Özdaş (2013) tarafından ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi ile bu programın hedef kitlesini teşkil eden öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığını tespit etmek amacıyla araştırma yapmıştır. Betimsel araştırma modellerinden karma araştırma modelinde yürütülen bu araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçede yer alan 56 okulda (51 resmi ve 5 özel okul) görev yapan 1450 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 34 (30 resmi ve 4 özel okul) okulda görev yapan 590 öğretmenden (545 resmi okul ve 45 özel okul) oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış veriler ise, 172 öğretmenden görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Bağımsız Gruplar t-testi, Mann-Whitney U-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testinin anlamlı olduğu durumlarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinden şu sonuçlar elde edilmiştir: Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine dayalı olarak, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin “Bireyler arası ilişkiler” “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarındaki değerler “Kısmen Yeterli” düzeyinde kazanılmış olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

3.2. Yurt Dışında yapılan Araştırmalar

LeBlanc (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin yaptıkları uygulamalar, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin ilgi düzeyleri ile karakter eğitiminin değerini algılamaları, değerler eğitim semineri dersleri, mezuniyet durumları, öğretmenlik deneyimleri ve araştırılmıştır. Öğretmenlerin karakter eğitiminin önemini algılamaları ile onlara verilen eğitim seminerleri arasında pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Öğretmenlik deneyimleri ve mezuniyet dereceleri bu korelasyona oranla daha az öneme sahiptir.

Whitney (1986), doktora tezi olarak yaptığı çalışmasında Amerika'nın bir eyaletinde bulunan devlet liselerinde uygulanan değer eğitiminin düzeylerini araştırmıştır. Araştırma, 207 okuldan rastgele seçilen 75 okuldaki sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılmış ve anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okulun değer eğitimi uygulamalarındaki sorumlulukları, değer eğitimi konusundaki yeterlilikleri, velilerin değer eğitimine ilişkin okuldan beklentileri, uygulanan programın çocukların değer kazanmasına etkileri, değerler eğitiminde aile ve okulun çocukların üzerindeki araştırılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak öğretmenler değerler eğitimine karşı yeterince ilgili bulunmuştur. Okulun değerler eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu görüşünü belirten öğretmenlerin çoğunluğu kitapların toplumsal değerleri öğretmek konusunda başarısız olduğunu, toplumsal değerlerin birçok okul tarafından yansıtıldığını fakat tüm bunlar için belirgin hedeflerin olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada ahlaki muhakeme sürecinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı buna rağmen öğretmenlerin tartışma yöntemine daha az yer verdikleri, dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerine daha çok yer verdikleri anlaşılmıştır.

Bulach (2002), hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği ve karakterin doğru olarak nasıl ölçülebileceğine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın asıl amacı karakter eğitimi ile öğretilen özelliklere karar vermek ve bu özelliklerin var olup olmadığını araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle ölçmektir. Araştırmacı toplum tarafından değer olarak adlandırılan karakter özelliklerine karar vermek için Georgia eyaletindeki karakter eğitimi yapan ve yapmayan ilköğretim okul sistemi içerisinde yer alan anne babalar, öğretmenler ve din adamlarından toplum tarafından değer olarak nitelendirilen 16 karakter özelliğini sıralamalarını istemiştir. Öğretmenler ve aileler diğerlerine, kendilerine ve mülkiyete

saygının, dürüstlük ve öz denetim değerlerinin öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Germaine (2001) tarafından hazırlanan doktora tezinde değerler eğitimi uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin kendilerine güvenlerine etkisi araştırılmış, değerler eğitimine ilişkin yapılan uygulamaların öğrencilerin kendilerine güvenlerine etkisi olmadığını göstermiştir. Kız öğrencilerin kendilerine daha az güvendiği anlaşılan araştırmada tutum ve davranışlar ile değerler eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Theodore (1986) tarafından yapılan çalışmada Güney Alabama Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Rokeach (1968)'ın değerler anketine, Rescher (1969)'un Amerika'da değerlerin değişimine ilişkin anketine, Dalton (1982)'un yaptığı değerler çalışmasına ve alan yazında elde edilen bilgilere dayanılarak hazırlanan anket katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılar sosyal konulara, kişisel gelişime, kişiler arası ilişkilere, dini ve ahlaki konulara ilişkin değerleri önemli bulmuşlardır.

Johnson (2005) tarafından yapılan çalışmada seçkili örneklem yoluyla belirlenmiş ilköğretim ikinci kademe sosyal bilimler eğitimcileri ile iki durum çalışması yapılmıştır; (a) eğitimcilerin karakter eğitimi tanımları ve algıları incelemiştir, (b) karakter eğitimi kendi sınıf seviyelerine ve günlük eğitimlerine nasıl uyguladıkları ya da uygulayıp uygulamadıkları araştırılmıştır. Veri toplama teknikleri resmi ve resmi olmayan görüşmeleri, gözlemleri, dokümanları ve alana ilişkin notları içmektedir. Genellikle katılımcıların her birinin kendi karakter eğitimi fikirlerini eğitim programları ile ve öğretimleri ile birleştirmekte oldukları görülmüştür. Ayrıca özellikle ortak okul kültürü ve organizasyonlarının da katılımcıların karakter eğitimi algılarını ve uygulamalarını şekillendirmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ledford (2005) tarafından yapılan çalışmada Amerika'da ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yeterlilik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Milson ve Mehling (2002) tarafından geliştirilen karakter eğitime ilişkin yeterlilik inancı ölçeği (Character Education Efficacy Belief Instrument) 3,585 öğretmene dağıtılarak 2.539 katılımcıdan geri dönüş alınmıştır. Öğretmenlerin kişisel öğretme yeterlilikleri puanı (Personal Teaching Efficacy) ve genel öğretme yeterlilikleri puanı (General Teaching Efficacy) ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi Çalışma ilkokullarda çalışan katılımcı öğretmenlerin, ortaokul

ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kişisel ve genel öğretme yeterlilik algısına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Milson'un (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerini ölçmek amaçlanmış, ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyler sergilediklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerden eğitimini özel okullarda alan öğretmenlerin devlet okullarından mezun olan öğretmenlere göre yetkin olduklarını tespit etmişlerdir. Ekşi'nin Milson ile beraber 2003 yılında yaptıkları karakter eğitimi yetkinlik inancı uyarlama ölçeğinde öğretmenlerin karakter eğitiminde yetersiz olduğunu düşündükleri öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Karakter eğitiminde konferans, seminer vb. çalışmaların yapılması öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri açısından önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır (Aslan, 2011, s. 10-11).

Meaney (1979) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitime yönelik uygulamaların demokratik okul üzerinde pekiştirici rol üstlendiği, öğrencilerin değerler ve demokratik yaşam koşullarına ilişkin farkındalıklarının geliştiği araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Altı haftalık program yapılarak velilerden dönütler alınmış ve sonuç olarak öğrenci davranışlarında gözle görülebilir davranış değişikliği ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Headen (2006) tarafından yapılan çalışmada örnek bir program olarak düşünülen karakter eğitimi programlarına eleştirel bakış açısı geliştirilmeye sağlanmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenler programın, öğrenci katılımını artırdığını; öğrenciler arasında şiddet kullanımını ve okuldan kaçmayı azalttığını; öğrenci-personel ilişkisini ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi pozitif etkilediğini; daha güvenli ve daha temiz sınıf ortamları sağladığını; iş tatminini artırdığını belirtmişlerdir.

Moore (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim seviyesindeki bir öğrencinin karakter eğitime ilişkin algıları üzerinde çalışılmıştır. Doğru karar vermede karakter eğitiminin etkisini ve öğrencinin karakter eğitimi algılayışını belirlemeye çalışan araştırmada bir ilkokul öğrencisinin görüşlerinden yararlanan araştırmacı gözlemler aracılığı ile sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca öğrencinin ailesi, beş öğretmen ve bir bina yöneticisi ile görüşme yapılmış, üç soru üzerine araştırma yürütülmüştür.; (1) İlkokul seviyesindeki bir öğrencinin saygı, sorumluluk ve merhamet değerlerini göstermesini karakter eğitimi programı sağlar mı? (2) İlkokul seviyesindeki bir öğrenci karakter

eğitimini nasıl algılar ve tanımlar? (3))İlkokul seviyesindeki bir öğrenci karakter eğitimi programları ile akademik alanlara ilişkin eğitimi arasındaki ilişkiyi nasıl algılar? Sonuç olarak aile, öğretmen ve yöneticilerin olumlu davranışlar sergileme açısından karakter eğitimin öğrenciye katkı sağladığını düşünmektedir. Ayrıca karakter eğitiminin bazı değerlerin kazandırılmasında yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda değerler eğitimi çalışmalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yetkinlik seviyesinin artırılmasının önemi ortaya konmuştur. Öğretmenler, değerler eğitimi çalışmalarının aile, okul ve yöneticiler tarafından desteklenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Karakter eğitimi programlarının öğretmenler tarafından uygulanma sürecinde değerlendirme için daha uzun zaman ve çeşitli ölçme yöntemlere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

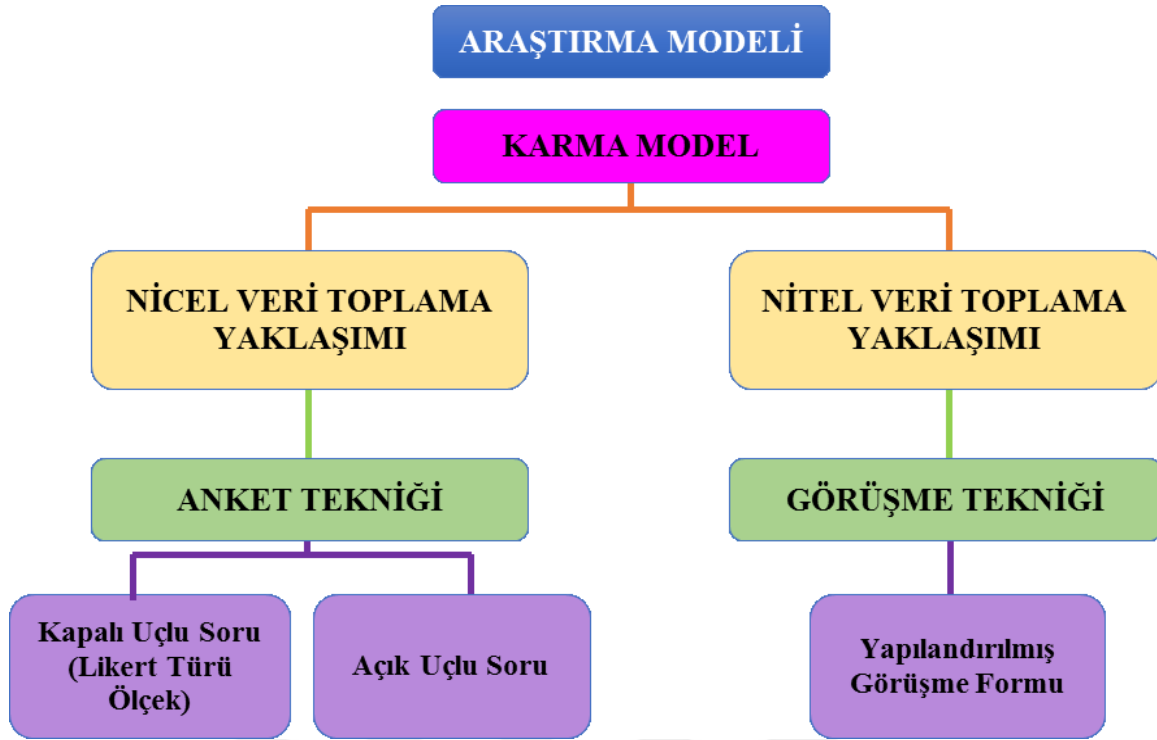
BÖLÜM VI

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları ve istatistiksel teknikler üzerinde durulacaktır. Şekil 2 de bu araştırmanın modeli detayları ile verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli karma yaklaşımdır. Bilindiği üzere hem nitel hem de nicel araştırmanın bir karması formatında olan karma araştırma ile araştırmacı araştırmasını bir diğer yöntem ile güçlendirmekte, araştırmasını daha tutarlı hale getirerek hem daha gerçekçi verilere ulaşmakta hem de araştırmasının genelliğini artırarak teori oluşturmaktadır. Nicel ve nitel araştırmalar aslında birbirinden bağımsız değildir. Nicel araştırmalarda, sorunun yorumu, tartışmalar ve öneriler nicel bulgular ve kuramsal çerçeve üzerinde niteliksel değerlendirmeleri gerektirir (Erdoğan, 2003, s. 128) Karma yaklaşıma dayalı araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak araştırılan gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi olarak kullanılan anket tekniği; kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir (Kaptan, 1998, s. 138). Nitel araştırma yöntemi olarak kullanılan görüşme formu ise sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2010, s.165)



Şekil 2. Araştırma modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini detaylı olarak ortaya koymak için karma yöntem kullanılmıştır.

4.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim öğretim yılında Meram ilçesi, resmi ilkokullarında çalışan 180 3.Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada, örneklem üzerinde çalışma yolu seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi seçilirken, tabakalı-tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.105).Çizelgede 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 357 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Konya il merkezinde, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre Meram İlçesine bağlı ilkokullarda 1090 öğretmen 2015–2016 eğitim öğretim yılında görev yapmaktadır. Bu veriye dayanarak bu araştırma için çalışma grubu(örneklem) tespitinde aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd, 2011). Araştırmanın evrenini Konya İl merkezinde bulunan resmi

ilkokullarda görev yapmakta olan (n=1090) öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak evrenin tamamına ulaşılması araştırma zamanı takvimine uygun olmadığından ayrıca araştırmacının Meram ilçesinde çalışmasından dolayı araştırma Meram ilçesi ile sınırlandırılmıştır.

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şu şekilde açıklanabilir.

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa p=q=0.5 alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, d=0.05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96 ya denk gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirlenen değerler, formülde yerine konulduğunda:

$$n = \frac{297 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (297-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{285,12}{0,74 + 0,960} = 167,717$$

Örneklem büyüklüğünün belirlenen formül çerçevesinde hesap edilmesi neticesinde örneklem büyüklüğünün en az 168 kişiden oluşması gerektiği hesaplanmıştır. Ancak araştırmanın veri

toplama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler dikkate alındığında ve belirlenen örneklem büyüklüğünün altına düşmemek için araştırmada 176 kişiye ulaşılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

	Özellikler	f	%
CİNSİYET	Kadın	80	45,5
	Erkek	96	54,5
	Toplam	176	100
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	4	2,3
	6-10 Yıl	16	9,1
	11-15 Yıl	48	27,3
	16-20 Yıl	68	38,6
	20-25 Yıl	24	13,6
	26 Yıl ve üzeri	16	9,1
	Toplam	176	100
EĞİTİM DURUMU	Öğretmenlik Meslek yüksek Okulu	6	3,4
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	115	65,3
	Fen Edebiyat Fakültesi	30	17
	Diğer	25	14,2
	Toplam	176	100
KURS YA DA SEMENİRE KATILMA DURUMU	Katılan	36	20,5
	Katılmayan	140	79,5
	Toplam	176	100

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan Sınıf öğretmenlerinin % 45’inin kadın, %55’inin erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri incelendiğinde % 38,6’sı 16 ile 20 yıllık kıdeme, % 27,3’ü 11 ile 15 yıllık kıdeme, % 13,6’sı 20 ile 25 yıllık kıdeme, % 9,1’i 6 ile 10 yıllık kıdeme ve 26 yıl ve üzeri sahipken % 2,3’ü 1 ile 5 yıllık kıdeme sahiptir. Bu da katılımcıların daha çok mesleki kıdemleri fazla öğretmenlerden oluştuklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları incelendiğinde yaklaşık %65’inin Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği mezunu, % 17’sinin ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunu, yaklaşık %14’ünün diğer fakültelerden mezun, yaklaşık %4’ünün Öğretmenlik Meslek Yüksek Okulu mezunu olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin kurs ya da seminere katılma durumu incelendiğinde yaklaşık %80'nin kurs ya da seminere katılmadığı, yaklaşık %20'sinin kurs ya da seminere katıldığı görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın bu kısmında veri toplamak amacıyla anket ve görüşme teknikleri ile yapılan uygulamalara ilişkin bilgi sunulmaktadır. Sırasıyla ilk olarak anket ve anket geliştirme süreci ile görüşme ve görüşme formu geliştirme aşamalarına yer verilmiştir.

4.4. Anket ve Hazırlanması Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda, İlkokul 3.Sınıf da görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Anket; kalem-kâğıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir (Kaptan, 1998,s.138). Uygun bir şekilde tasarlanan anketler çok sayıdaki insanda aynı yolla aynı tür bilgilerin elde edilmesine ve elde edilen verilerin sistematik bir şekilde nicel olarak analiz edilmesine olanak sağlar (Leung 2001, s. 187; aktaran Bayrak, 2009).

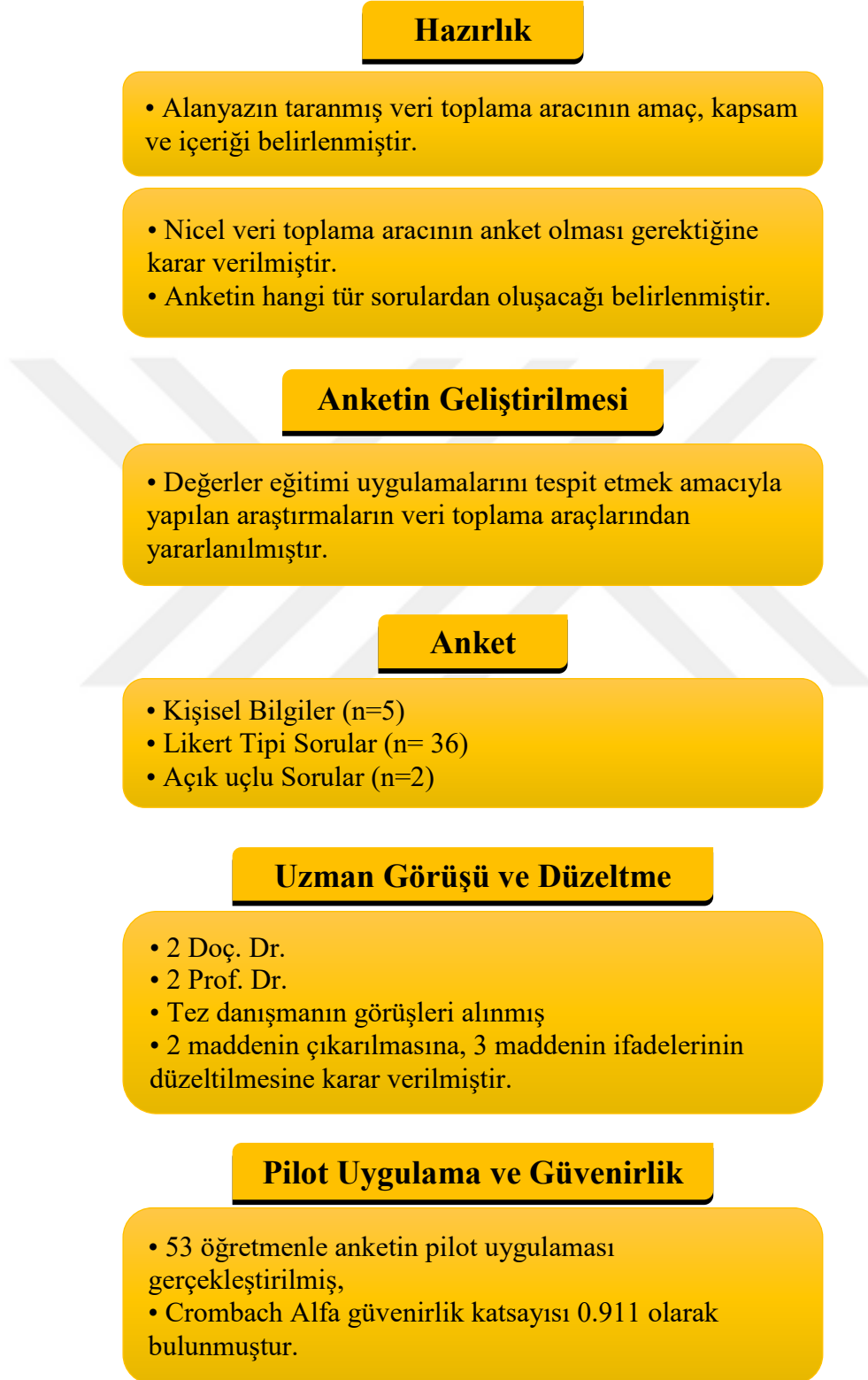
Anketin diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre, daha büyük gruplara ulaşılması ve diğer yöntemlere göre hızlı uygulama olanağının olması ve maliyetinin düşük olması gibi avantajları vardır (Büyüköztürk vd.,2011). Sayılan bu özellikleri ile anketin, bu çalışmada öğretmenlerden konuya ilişkin bilgi toplamada etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik verilerin toplanması için düzenlenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı ve değerler eğitimi uygulamalarına yönelik 7 madde bulunmaktadır. Her bir maddeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerini işaretlemelerinde kolaylık sağlamak amacı ile beşli ve üçlü Likert ölçeğinden yararlanılmıştır. Likert türü ölçek çoğunlukla orta (yansız) noktası ve iki pozitif ve iki negatif kademesi olan beş seçenekli bir ölçektir. Bir cümle verilir ve deneğin bir tanesini seçmesi için seçenekler sunulur (Erdoğan, 2003, s. 233). Hazırlanan ankette de 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı ve değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin ifadeler verilmiş ve yanıtlayıcıların seçeneklerden birini seçmesi istenmiştir. Anket maddelerinin hazırlanmasında ilgili literatür taramasından yararlanılmıştır.

Araştırmada, kapalı uçlu sorulardan elde edilen verileri aydınlatmak ve derinlemesine bilgi sağlamak için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anketin beşinci maddesinde üç adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu soru, yanıtlayanların soruya istedikleri cevabı vermekte serbest olduğu bir tarama araştırması sorusu türüdür (Neuman, 2010, s.415). Açık uçlu sorulardan birincisi değerlerin kazandırılmasında çevrenin etkisini belirlemeye yöneliktir.. Açık uçlu sorulardan ikincisi öğretmenlerin Değerlerin kazandırılmasında okul-aile işbirliğinin etkisini belirlemeye yöneliktir. Açık uçlu sorulardan Değerlerin kazandırılmasında okul yönetiminin işlevlerini belirlemeye yöneliktir.

Anketin hazırlanmasında sırasıyla aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir:

- a) Konu ile ilgili alan yazın taranmış ve hazırlanacak anketin kapsamı ve içeriği belirlenmiştir.
- b) Konu ile ilgili yapılan tez makalelerden yararlanılmıştır.
- c) Can(2008)'in sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için hazırladığı nihai anket formundan ve konu ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarından da yararlanılarak anket maddeleri ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır.
- d) Sorulara verilen yanıtların çeşitli değişkenlere (yaş, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu) göre sınılanması açısından kişisel bilgiler bölümü hazırlanmıştır.
- e) Kişisel bilgiler, Likert tipi maddeler ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim bölümlerinde görev yapan dört öğretim üyesinin (iki Doç. Dr., iki Prof Dr). ve tez danışmanının görüşüne sunulmuştur.
- f) Uzmanlardan ve tez danışmanından alınan görüşler doğrultusunda iki maddenin ifadesi değiştirilmiş iki madde de anketten çıkarılmıştır.
- g) Hazırlanan anketin 53 öğretmenle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama Konya'nın Meram ilçesinde gerçek çalışma grubuna dahil edilmeyen 65 öğretmenle yapılmıştır.3. Sınıfta ders veren öğretmen sayısının az olması ve görev yapan öğretmenlerin de yıl içinde pek çok anket doldurması gibi nedenlerle Pilot uygulama sırasında 65 anket dağıtılmış bu anketlerden 53 tane anket geri dönmüştür.
- h) Pilot uygulama sonunda anketin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı. 0,911 olarak bulunmuştur.

Aşağıda yer alan Şekil 3’de nicel veri toplama aracı olan anketin geliştirilme basamakları yer almaktadır.



Şekil 3. Anketin geliştirilme basamakları

Anketin uzmanlar tarafından görüşleri alınarak son şekli verildikten sonra 53 kişi üzerinde ön değerlendirilmesi yapılmıştır. Anketin güvenilirliği için hesaplanan Croanbach alfa katsayısı Cronbach $\alpha = 0,91$ olarak bulunmuştur. Anket yolu ile toplanan verilerin analizinde SPSS-19 paket programından faydalanılmıştır.

Hayat Bilgisi değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin kullanılan anketin değerler, değerlerin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, değerler yaklaşımları ve ölçme değerlendirme gibi alt boyutlarına ilişkin her bir madde için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır.

Anketin ikinci bölümünde katılımcılara 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin çeşitli sorular yöneltilmiştir.

4.5. Görüşme ve Hazırlanması Süreci

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2010,s.165). Görüşme; bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel alması nedeniyle nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 127). Araştırmada, konuyla ilgili biraz daha derinlemesine bilgi elde edebilmek ve ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek için, nitel bir veri toplama aracı olan görüşme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme teknikleri çeşitli şekilde sınıflandırılmaktadır.

Alanyazında genellikle iki tür görüşme türünden söz edilir: “yapılandırılmış görüşme ” ve “yapılandırılmamış görüşme“ (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 127). Yapılandırılmış görüşme, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan “görüşme plan”ının aynen uygulandığı bir görüşmedir (Karasar, 2010, s.167). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İlkokul 3.Sınıf da görev yapan Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formunun hazırlanmasında sırasıyla aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir:

- a) Konu ile ilgili alan yazın taranmış ve hazırlanacak görüşme formunun kapsamı ve içeriği belirlenmiştir.
- b) Görüşme soruları hazırlanarak, görüşme sorularının açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla birkaç öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme yapılan öğretmenler araştırma kapsamına alınmamıştır.
- c) Görüşme formu için; Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim bölümlerinde görev yapan dört öğretim üyesinin (iki Doç. Dr., iki Prof Dr). ve tez danışmanının görüşüne başvurularak uzmanlardan görüş alınmış, görüşme formunun şekli ve soruların ifadesi ile ilgili öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir (Şekil-4).

Araştırmacı, görüşme yönteminin uygulanabilmesi için kaynak taraması yapmış ve görüşme yaparken dikkat etmesi gereken noktaları belirlemiştir. Aşağıda yer alan Şekil 4'te nitel veri toplama olan görüşme formunun hazırlanma sürecine yer verilmiştir.



Şekil 4. Görüşme formunun hazırlanma süreci

4.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Verilerin Analizi

Araştırmanın bu kısmında nicel araştırma yöntemi olarak kullanılan anketin uygulanması ve nitel araştırma yöntemi olarak kullanılan görüşmenin yapılma aşamalarına ve elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

4.6.1. Anket Uygulamaları

Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Geliştirilen anket, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan yazışmalar sonucunda gerekli izinlerin alınmasıyla (Ek-1) 2015-2016 eğitim öğretim yılında Meram İlçesinde bulunan ilkokullarda 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersine giren 176 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Bu çalışmada Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinden, anket yalnızca 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretimini üstlenen öğretmenlerle yapılmıştır. Daha önce başka araştırmalar için öğretmenlerle pek çok kere anket çalışması yapılması nedeniyle öğretmenlerin bir kısmı anket çalışmasına katılmak istememiş, öğretmenlerin bir kısmının da anketleri özensiz doldurduğu gözlenmiştir. Özensiz doldurulan anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Gidilen okullarda öğretmenlerin ankete katılma noktasında isteksiz olmaları birkaç gün süre tanınan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle araştırmacıya teslim etmemesi ya da anketi doldurmamaları gibi pek çok nedenle öğretmenlere dağıtılan anketlerin tamamı araştırmacıya ulaşmamıştır. Anket uygulaması yapılmadan önce sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacından bahsedilmiş, anket formu öğretmenlere tanıtılmıştır.

Anket içinde beş adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Ankete katılan öğretmenler bu soruların bazılarına yanıt verirken bazılarına yanıt vermemiştir. Bu nedenle açık uçlu sorulara verilen cevap sayıları değişkenlik göstermiştir.

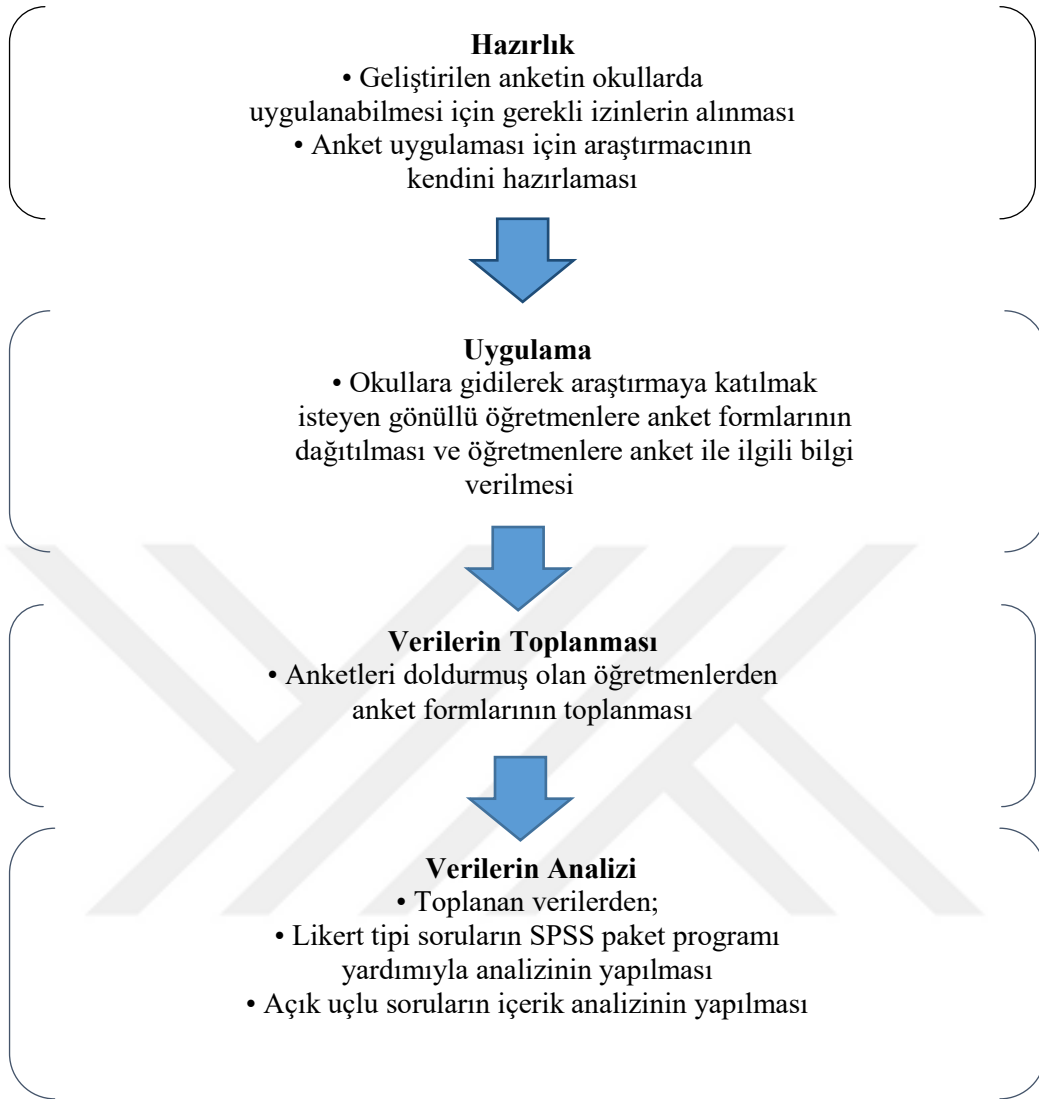
4.6.2 Anket ile Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan Sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgilerle ilgili olarak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette yer alan Likert Türü sorulara verdikleri cevaplarla elde edilen görüşleri SPSS (Statistical Package For Social Sciences) veri analizi paket programı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette yer alan açık uçlu sorularla elde edilen görüşlerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2011, s.269). İçerik analizi için öncelikle veriler soru bazında her öğretmenin cevap sırasına göre yazılmıştır. Elde edilen verilerde soru bazında analiz yürütülmüştür. Analizlerde öğretmenler tarafından ifade edilen programın boyutlarına ilişkin güçlü ve zayıf yönlerden en sık belirtilenler frekans sıralaması esas alınarak tablollaştırılarak sunulmuştur.

Aşağıdaki Şekil 5'te anketin uygulanması ve anket ile elde edilen verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.



Şekil 5. Verilerin analiz süreci

4.6.3 Görüşme Uygulamaları

Görüşmeler Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında yapılan uygulamalara ilişkin anket çalışmasının maddelerine verilen cevapların, olası nedenlerinin belirlenmesi, araştırma bulgularının desteklenmesi ve 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri hakkında derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla yapılmıştır. Görüşmeler; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan yazışmalar sonucunda gerekli izinlerin alınmasıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya-Meram ilçesinde bulunan ilkokulların 3.sınıfında görev yapan Sınıf öğretmenleriyle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Görüşme verileri, gönüllülük esasına göre seçilen, farklı kıdemlerdeki 16 öğretmen ile yapılan görüşmelerle elde edilmiştir.

Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 kodlarıyla isimlendirilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 4’de verilmiştir.

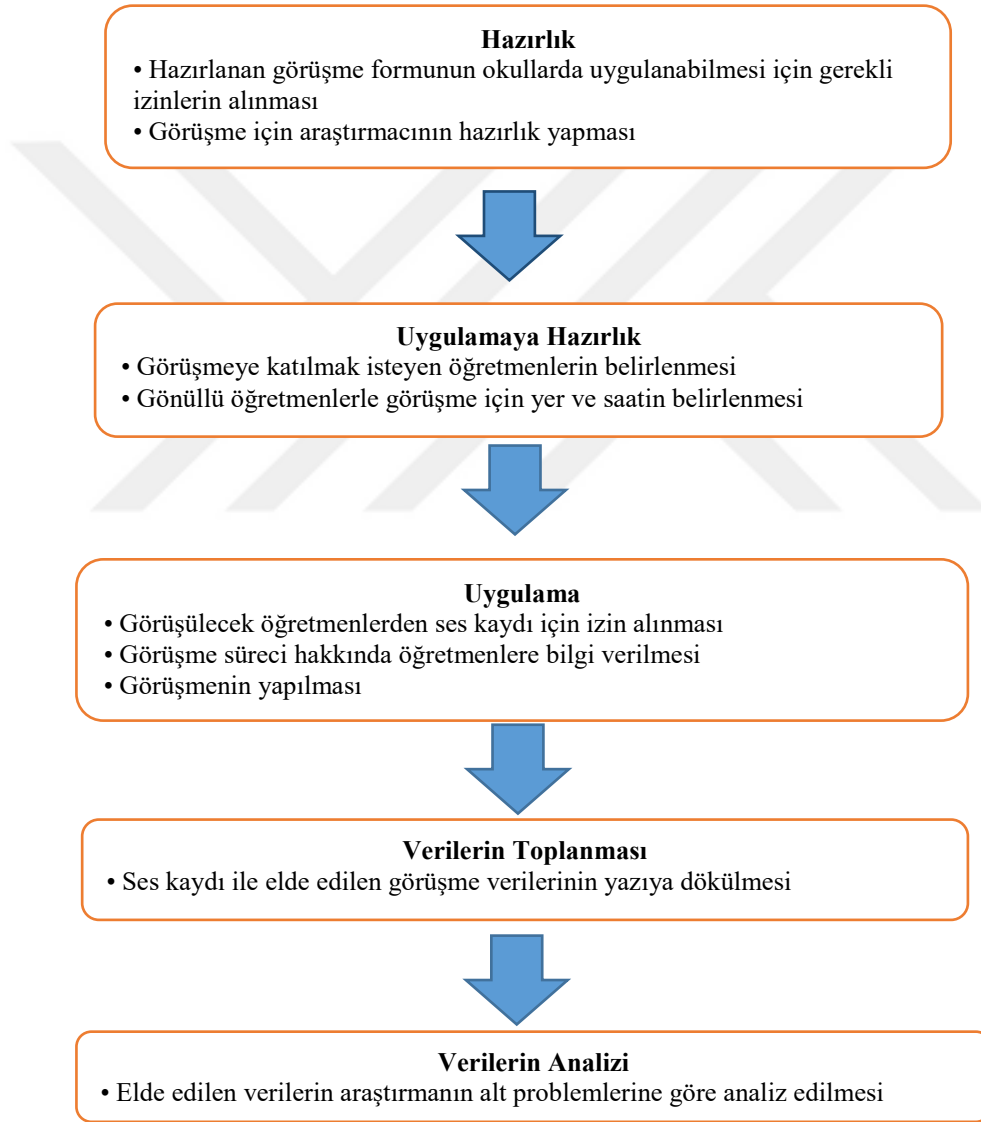
Tablo 4. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Mesleki Deneyim (yıl) aralığı	Cinsiyet
Ö ₁	16-20	Erkek
Ö ₂	11-15	Kadın
Ö ₃	16-20	Erkek
Ö ₄	11-15	Erkek
Ö ₅	16-20	Erkek
Ö ₆	16-20	Kadın
Ö ₇	16-20	Erkek
Ö ₈	16-20	Kadın
Ö ₉	16-20	Erkek
Ö ₁₀	16-20	Kadın
Ö ₁₁	21-25	Erkek
Ö ₁₂	16-20	Erkek
Ö ₁₃	16-20	Kadın
Ö ₁₄	16-20	Kadın
Ö ₁₅	11-15	Erkek
Ö ₁₆	16-20	Kadın

Katılımcılara öncelikle görüşme konusu ve süreci ile ilgili bilgi verilmiş, katılımcılar için uygun zamanlar belirlenerek görüşme zamanı belirlenmiştir. Görüşmelerin bir kısmı (n=3) katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmede verilerin bir kısmı (n=13) ise, görüşmecilerin yeterli zamanı olmadığı için, formları yazarak doldurmaları yolu elde edilmiştir.

4.6.3. Görüşme ile Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından titizlikle yazılı biçime dönüştürülmüştür. Yazılı hale getirilen dokümanlardan soru bazında analiz yürütülmüştür. Bu alıntıların sonunda öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerini belirten kısaltmalara yer verilmiştir. Örneğin yirmi yıllık kıdeme sahip bir erkek öğretmen (E, 20 yıl) şeklinde kodlanmıştır. Aşağıdaki Şekil 6’da görüşme ile elde edilen verilerin toplanma ve analiz sürecine yer verilmiştir.



Şekil 6. Görüşme ile elde edilen verilerin toplanma ve analiz süreci

4.7. Verilerin Toplama Teknikleri

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Meram ilçesine bağlı 40 İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine(3.Sınıf) uygulanmıştır. Araştırmada toplam 176 öğretmene ulaşılmıştır. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili Meram merkez ilçesine bağlı ilkokullarında görev yapan 7 kadın ve 9 erkek olmak üzere 16 sınıf öğretmenine(3.Sınıf) geliştirilen görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme verileri gönüllülük esasına dayalı olarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler yazılı metin haline çevrilmiştir.





BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin; 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının boyutlarına ilişkin görüşleri hakkında elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemlerinde verilen sıraya uygun, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olarak sırasıyla sunulmaktadır.

Araştırmada öğretmenlere verilen ankette ilk olarak “3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan değerler eğitimi uygulamalarında hangi yöntemleri tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Kullandıkları Yöntemler İle İlgili Görüşleri

Yöntemler	Çok Etkilidir		Oldukça Etkilidir		Kararsızım		Biraz Etkilidir		Hiç Etkili Değildir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tartışma	52	29,5	48	27,3	28	15,9	44	25	4	2,3	176	100
Gezi Gözlem	60	34,1	84	47,7	12	6,8	20	11,4	0	0	176	100
Rol Oynama	100	56,8	64	36,4	4	2,3	8	4,5	0	0	176	100
Örnek Olay	92	52,3	68	38,6	4	2,3	12	6,8	0	0	176	100
Problem Çözme	32	18,2	96	54,5	36	20,5	12	6,8	0	0	176	100
Oyun	76	43,2	84	47,7	12	6,8	4	2,3	0	0	176	100
Soru Cevap	24	13,6	84	47,7	24	13,6	40	22,7	4	2,3	176	100
Gösteri	64	36,4	84	47,7	12	6,8	16	9,1	0	0	176	100
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	48	27,3	76	43,2	44	25	8	4,5	0	0	176	100
Anlatım	16	9,1	36	20,5	16	9,1	96	54,5	12	6,8	176	100

Öğretmenlerin % 82’si tartışma yönteminin Değerler Eğitimi ile ilgili uygulamalarda etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 93’ü gezi gözlem yönteminin Değerler Eğitimi ile ilgili uygulamalarda etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin % 98’i rol oynama

yönteminin Değerler Eğitimi ile ilgili uygulamalarda etkili olduğunu belirtmekte oldukları görülmektedirler. Öğretmenlerin Örnek olay yöntemi ile ilgili görüşlerine bakıldığında yine yüksek bir oranda (% 98) çalışmalarında kullandıkları ve bu yöntemin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Problem Çözme yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlerin % 54,5'inin "oldukça etkili" olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin % 93'ü oyun yönteminin etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 84'ü Soru-Cevap yöntemini etkili olduğunu belirtmekte olduğu görülmekle beraber %2 oranında hiç etkili olmadığını belirtenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 93 oranında Gösteri yöntemini etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 75'i İş Birliğine Dayalı Öğrenme yöntemini değerler eğitimi uygulamalarında etkili olduğunu belirtmeleriyle beraber %25 oranında "kararsızım" şeklinde görüş bildirdikleri de görülmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında anlatım yöntemini % 54,5 oranında biraz etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yine öğretmenler anlatım yöntemi ile ilgili %9,1 oranında kararsızım ve % 6,8 oranında "hiç etkili değildir" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Nicel olarak elde edilen bulgulara ek olarak, aynı zamanda araştırmada görüşme tekniği kullanılarak ve açık uçlu sorular ile öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ile ilgili görüşleri detaylı bir biçimde incelenmiştir. Öğretmenlere "Öğrencilere sınıf ortamında değerleri kazandırırken hangi öğretim yöntem ve tekniklerini yararlı buluyorsunuz? Hangi açılardan, bunları ne şekilde kullandığınıza ilişkin örnekler verir misiniz?" açık uçlu sorusu sorulmuş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin bu soruya yönelik cevapları analiz edildiğinde Hayat Bilgisi programında yer verilen değerleri kazandırmada, en çok "drama"(n=7) "yaparak yaşayarak öğrenme" (n=6) ve "anlatım"(n=4) yöntemlerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Nicel sorulara verilen cevaplarda en çok kullanılan yöntemin rol oynama, açık uçlu sorulara verilen cevaplarda ise en çok kullanılan yöntemin drama olduğu görülmektedir. Bu sonuç nicel ve nitel verilerin kullanılan yöntemler konusunda tutarlı olduğuna işaret etmiştir.

Öğretmenlerin değer öğretiminde yararlandıklarını belirttikleri yöntemleri seçme nedenlerine ilişkin görüşme sürecinde elde edilen ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

"Drama yöntemini kullanırım. Öğrenme açısından değerler eğitiminde daha kalıcı. Suni bir ortamda suni olaylar yaratarak çözmelerini sağlıyorum.(Ö₄E, 11-15 yıl).

Bu ve bu soruya verilen diğer öğretmen cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik uygulamalarında çeşitli yöntemlerden yararlandıkları, ancak bu yöntem ya da teknikleri isimlendirmede sıkıntı çektikleri gözlenmektedir. Bu da öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve uygulama becerilerine yönelik uygulamalı eğitim destekleri verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Örnek olay yöntemini “Sunı bir ortamda sunı olaylar yaratarak çözmelerini sağlıyorum” ifadesi ile açıklanılması (Ö₄E,11-15 yıl) bu konudaki durumu ortaya koymaktadır.

Bir diğer öğretmen ise şu yorumu yapmıştır:

“Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanırım. Tahtaya ne kadar fazla kalkarsa o kadar yararlı olur. Tahtaya kaldırıyorum birçok kez”. (Ö₁₁E,21-25 yıl)

Bir başka öğretmen ise şu yorumu yapmıştır:

“Anlatım yöntemini kullanırım. Anlatım daha kolay ve anlaşılır. “Daha iyi anlıyor.” (Ö₁₂E,16-20 yıl)

Araştırmada cevap aranan 2.soru “Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Programında yer alan ünitelerdeki “Etkinlikler/Uygulamalar”, “Öğretim Yöntemleri” ve “Değerlendirme Yaklaşımlarına” yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Aşağıda anket ile edilen sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Ünitelerdeki “Etkinlikler/Uygulamalar”, “Öğretim Yöntemleri” ve “Değerlendirme Yaklaşımlarına” Yönelik Öğretmen Görüşleri

		Etkinlikler/Uygulamalar						Öğretim Yöntemleri						Değerlendirme Yaklaşımları					
		Yeterlidir		Kısmen Yeterlidir		Yetersizdir		Yeterlidir		Kısmen Yeterlidir		Yetersizdir		Yeterlidir		Kısmen Yeterlidir		Yetersizdir	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ünite 1	Okul Heyecanım	72	40,90	88	50	16	9,1	56	32	108	61,4	12	6,80	64	36,4	96	54,5	16	9,1
Ünite 2	Benim Eşsiz Yuvam	68	38,6	100	56,80	8	4,5	44	25	120	68,2	12	6,8	64	36,4	92	52,3	20	11,4
Ünite 3	Dün, Bugün, Yarın	80	45,5	84	47,7	12	6,8	68	39	100	56,8	8	4,5	72	40,9	84	47,7	20	11,4

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre, Değerler eğitimi ile ilgili ünitelerdeki Etkinliklerin/Uygulamaların Okul Heyecanım ünitesinde en yüksek yüzdeyi % 50 ile kısmen yeterlidir görüşü aldığı ve % 40,9 oranında ise yeterlidir görüşünü belirttikleri görülmektedir. Benim Eşsiz Yuvam ünitesinde ise değerler eğitimi ile ilgili

etkinlikler ve uygulamalar konusunda % 56,8 oranında kısmen yeterli ve 38,6 oranında yeterli gördüklerini belirtmektedirler.

Dün, Bugün, Yarın ünitesinde ise öğretmenler etkinlik ve uygulamalarla ilgili % 47,7 oranında kısmen yeterli ve %45,5 oranında yeterli gördüklerini belirtmektedirler.

Hayat Bilgisi 3. Sınıf “Değerler Eğitimi” ile ilgili ünitelerde önerilen Öğretim Yöntemleri Okul Heyecanım ünitesinde en yüksek yüzdeyi % 61,4 ile “kısmen yeterlidir” ve % 32 ile “yeterlidir” görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin Benim Eşsiz Yuvam ünitesinde önerilen öğretim yöntemleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde % 68,2 ile “kısmen yeterlidir” ve % 25 ile “yeterlidir” görüşünde oldukları görülmektedir. Dün, Bugün, Yarın ünitesinde ise % 56,8 oranında “kısmen yeterli” ve % 39 oranında önerilen öğretim yöntemlerinin “yeterli” olduğuna dair görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Tablo 6 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi Değerler Eğitimi için önerilen değerlendirme yaklaşımları noktasında öğretmenlerin Okul Heyecanım ünitesinde % 54,5 ile kısmen yeterlidir ve 36,4 oranında yeterlidir görüşünü belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin, değerlendirme yaklaşımlarının “yeterli” düzeyde olduğu konusunda görüş belirttikleri ifade edilebilir. Benim Eşsiz Yuvam ünitesinde yer alan değerler eğitimi kazanımlarının değerlendirilmesi yaklaşımında ise öğretmenler % 52,3 ile “kısmen yeterlidir” ve % 36,4 oranında “yeterlidir” görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenler Dün, Bugün, Yarın ünitesinde ise değerlendirme yaklaşımları için % 47,7 ile “kısmen yeterlidir” ve % 40,9 ile “yeterlidir” görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmenler 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan 3 üniteye yönelik görüşlerinde gerek etkinlikler gerek öğretim yöntemleri gerekse de değerlendirme yaklaşımları açısından bakıldığında belirtilen boyutlarda programı “kısmen yeterli” buldukları gözlenmektedir. Ünite bazında görüşler incelendiğinde Benim Eşsiz Yuvam Ünitesinde yeterlidir oranı diğer iki üniteye göre az olması bu ünitenin etkinlikler/uygulamalar, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımları aşamalarının üzerinde daha fazla durulmasının gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada cevap aranan 3.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması öngörülen değerlerden öğretmenlerin en önemli buldukları değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Aşağıda anket ile edilen sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 7. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kazandırılması Öngörülen Değerlerden Öğretmenlerin En Önemli Buldukları Değerlere İlişkin Görüşleri

Kazandırılması Öngörülen Değerler	1. Derecede Önemli		2. Derecede Önemli		3. Derecede Önemli		Tercih Etmeyen		N	$\bar{X}$
	F	%	F	%	f	%	F	%		
Hoşgörü	48	27,3	20	11,4	40	22,7	64	36,4	176	1,27
Saygı	24	13,6	36	20,5	20	11,4	96	54,5	176	0,94
Adalet	16	9,1	20	11,4	28	15,9	112	63,6	176	0,81
Dürüstlük	24	13,6	28	15,9	20	11,4	104	59,1	176	0,68
Doğruluk	16	9,1	36	20,5	8	4,5	116	65,9	176	0,66
Vatanseverlik	28	15,9	20	11,4	8	4,5	120	68,2	176	0,48
Özgüven	4	2,3	4	2,3	12	6,8	156	88,6	176	0,27
Yardımsızlık	0	0	0	0	12	6,8	164	93,2	176	0,25
Özsaygı	8	4,5		0	8	4,5	160	90,9	176	0,18
Yeniliğe Açıklık	0	0	4	2,3	4	2,3	168	95,5	176	0,11
Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme	4	2,3	4	2,3	4	2,3	164	93,2	176	0,11
Barış	0	0	4	2,3	4	2,3	168	95,5	176	0,11
Toplumsallık	0	0	0	0	4	2,3	172	97,7	176	0,07
Sevgi	0	0	0	0	4	2,3	172	97,7	176	0,07
Sabır	4	2,3	0	0	0	0	172	97,7	176	0,07

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan ($\bar{X}=1,27$) değer “Hoşgörü” değeridir. Öğretmenler hoşgörü değerini kazandırılmasının önemli olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. “Saygı” değeri ise ($\bar{X}=0,94$) ile en yüksek ikinci aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmekte, “Adalet” değeri ($\bar{X}=0,81$), “Dürüstlük” değeri ($\bar{X}=0,68$) ve “Doğruluk” değeri ($\bar{X}=0,66$) değerleri de yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yüksek derecede önemli görülen değerlerin toplumların yaşamsal önemine sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, öğrencilerinde bu değerlerin oturmasını ve kazanmalarını istemektedirler. Bu noktada geleceğin büyükleri olacak öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlamaları ve hayatlarını şekillendirirken dünya insanı olma noktasında kendilerine bir rol biçimleri için bu değerleri yaşamlarıyla uyumlu hale getirmeleri istedikleri ifade edilebilir. En düşük ortalamaya sahip değerler ise “Sevgi” değeri ($\bar{X}=0,07$), “Toplumsallık” değeri ($\bar{X}=0,07$) ve “Sabır” değeri ($\bar{X}=0,07$) olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin görüşleri sevgi, toplumsallık ve sabır değerlerini önemli olarak görmedikleri ifade edilebilir. “Toplumsallık” değeri öğretmenler tarafından daha az tercih edilmesi bu değerlerin soyut olarak görülmesinden kaynaklanabilir. “Sevgi” değerinin öğretmenler tarafından daha az

tercih edilmesinin sebebi olarak öğrencilerin bu değere hazır olarak okula gelmesi ve öğretmenlerine karşı koşulsuz bir şekilde sevgi ile bağlanmaları gösterilebilir. “Sabır” değeri öğretmenler tarafından ilerleyen yaşlarda daha iyi anlaşılacağı düşünüldükçe tercih etmedikleri ifade edilebilir

Araştırmada cevap aranan 4.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde kazandırılması öngörülen değerlerden öğretim sürecinde öğrencilere kazandırmakta öğretmenlerin en çok güçlük çektikleri değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket ve görüşme teknikleri aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Aşağıda anket ile edilen sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 8. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kazandırılması Öngörülen Değerlerden Öğretim Sürecinde Öğrencilere Kazandırmakta Öğretmenlerin En Çok Güçlük Çektikleri Değerlere İlişkin Görüşleri

Kazandırılmasında Çekilen Değerler	Güçlük	1. Derecede Önemli		2. Derecede Önemli		3. Derecede Önemli		Tercih Etmeyen		N	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Sabır		28	15,9	38	21,6	33	18,8	77	43,8	176	1,15
Özgüven		25	14,2	20	11,4	12	6,8	119	67,6	176	0,57
Hoşgörü		41	23,3	4	2,3	16	9,1	115	65,3	176	0,55
Yeniliğe Açıklık		29	16,5	9	5,1	16	9,1	122	69,3	176	0,54
Özsaygı		8	4,5	16	9,1	17	9,7	135	76,7	176	0,52
Toplumsallık		4	2,3	24	13,6	12	6,8	136	77,3	176	0,5
Adalet		17	9,7	4	2,3	17	9,7	138	78,4	176	0,43
Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme		8	4,5	13	7,4	12	6,8	143	81,3	176	0,4
Saygı		0	0	20	11,3	4	2,3	148	84,1	176	0,34
Doğruluk		4	2,3	8	4,5	8	4,5	156	88,6	176	0,25
Yardımseverlik		0	0	8	4,5	8	4,5	160	90,9	176	0,23
Vatanseverlik		4	2,3	4	2,3	9	5,1	159	90,3	176	0,22
Dürüstlük		4	2,3	4	2,3	8	4,5	160	90,9	176	0,2
Barış		0	0	4	2,3	4	2,3	168	95,5	176	0,11
Sevgi		0	0	0	0	4	2,3	172	97,7	176	0,08

Tablo 8 İncelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip değer “Sabır” değeri ($\bar{X}=1,15$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre “Sabır” değeri öğrencilere kazandırmakta en çok zorlanılan değer olarak karşımıza çıkmaktadır. “Özgüven” değeri ise en yüksek ikinci aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=0,57$) sahip olduğu görülmektedir. “Hoşgörü” değeri ($\bar{X}=0,55$), “Yeniliğe Açıklık” değeri ($\bar{X}=0,54$) ve “Özsaygı” değeri ($\bar{X}=0,52$) yüksek

aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip değerler ise “Sevgi” değeri ($X=0,08$) ve “Barış” ($\bar{X}=0,11$) değerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi programında yer alan değerlerden en çok hangilerine ilişkin ne tür çalışmalar düzenliyorsunuz? Örnekler verir misiniz?” şeklinde yöneltilen açık uçlu soruya gelen cevapların analizi aşağıda Tablo 9’da verilmektedir

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin H.B Programında En Çok Çalışma Düzenledikleri Değer Alanları

Değer Alanları	n
Hoşgörü	11
Saygı	9
Dürüstlük	8
Yardımseverlik	4
Vatanseverlik	3
Doğruluk	3
Özgüven	2
Toplumsallık	1
Adalet	1
Özsaygı	1
Sabır	1

Öğretmenlerin görüşleri üzerinde yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan değerlerden en çok hoşgörü ($n=11$), saygı ($n=9$) ve dürüstlük ($n=8$) değerlerine yönelik etkinlikler düzenledikleri gözlenmiştir. Bu sonuç araştırmada nitel ve nicel verilerin içerik konusunda öğretmen görüşleri açısından tutarlılık içinde olduğunu göstermektedir.

Aşağıda, araştırmada “Sınıf Hayat Bilgisi Dersi programında yer alan değerlerden en çok hangilerine ilişkin ne tür çalışmalar düzenliyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerle yapılan görüşmelerden dikkat çekici bazı alıntılara yer verilmiştir. Örnek vermek gerekirse,

“Günlük hayattan örnekler veriyoruz. Bu özellikleri gösteren öğrencilere ödüllendirme yapıyoruz.” (Ö5,E,16-20 yıl)

Bir diğer öğretmen ise şu yorumu yapmıştır:

“Yakın tarihimizle ilgili bilgiler verdim. Slayt gösterileri, Atatürk’le ilgili bilgiler verdim. Sevgi ve saygı içerisinde milletimize yakışan saygıyı anlattım.” (Ö7,E,16-20 yıl)

Bir diğer öğretmen ise şu yorumu yapmıştır:

“Atasözleri kullanıyorum, örnek olaylar anlatıyorum. Masal, hikâye ya da güzel söz söylüyorum.” (Ö6,K,16-20 yıl)

“Toplumsallık”, “Adalet”, “Özsaygı” ve “Sabır” değerlerinin kazandırılmasında öğretmenler yöntem ve yaklaşım bakımından kendilerini yetersiz hissetmekte ve bu değerlerin kazandırılmasında yeterli çalışma yapmamaktadırlar.

Araştırmada cevap aranan 5.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programında yer alan değerler eğitiminin uygulamalarında program boyutları bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket ve görüşme teknikleri aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Anket ile edilen sonuçlar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Öğretmen Görüşleri

		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		$\bar{X}$	SD
		f	%	F	%	f	%	N	%		
AMAÇ	1-Öğrencilerin hak ve özgürlüklere önem veren bireyler olmalarını sağlamaktadır.	140	79,6	36	20,5	0	0	176	100	1,2	0,41
	2-Öğrencilerin demokratik davranışlar sergilemesine yardımcı olmaktadır.	92	52,3	80	45,5	4	2,3	176	100	1,5	0,55
	3-Öğrencilerin, hoşgörü, saygı dürüstlük, doğruluk, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel nitelikleri kazanmalarını sağlamaktadır.	120	68,2	56	31,8	0	0	176	100	1,32	0,47
İÇERİK	4-Programda yer alan değerlere eşit yaklaşım göstermektedir.	64	36,4	108	61,4	4	2,3	176	100	1,66	0,52
	5-Hayat Bilgisi dersinde milli değerlere yeteri kadar yer vermektedir.	68	38,6	88	50	20	11,4	176	100	1,73	0,65
	6.Program da yer alan değerler aşamalı olarak verilmektedir.	92	52,3	76	43,2	8	4,5	176	100	1,52	0,59
	7.Değerlerle ilgili verilen kazanımlar yaş grubuna uygundur.	76	43,2	92	52,3	8	4,5	176	100	1,61	0,57
ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	8.Öğrencilere değer kazandırma sürecinde seçme, ödüllendirme, hareket basamaklarını takip etme başarılı bir şekilde yansıtılmaktadır.	64	36,4	96	54,5	16	9,1	176	100	1,73	0,62
	9.Etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre verilmiştir.	72	40,9	92	52,3	12	6,8	176	100	1,66	0,6
	10.Değerlerin kazandırılmasında alternatif yöntemler kullanılmıştır. (Örnek olay, tartışma v.b)	76	43,2	88	50	12	6,8	176	100	1,64	0,61
	11.Öğrencilerin empatik anlayışını geliştirici niteliktedir.	60	34,1	96	54,5	20	11,4	176	100	1,77	0,64
	12.Değerler eğitiminde işbirliğine dayalı yaklaşım önerilmektedir.	100	56,8	72	40,9	4	2,3	176	100	1,45	0,54
DEĞERLENDİRME	13.Değerler eğitiminde bireysel öğrenmeye dayalı yaklaşım önerilmektedir.	80	45,5	88	50	8	4,5	176	100	1,59	0,58
	14.Öğrencilerin değer eğitimi uygulamalarını değerlendirmede alternatif yaklaşımlar sunulmuştur.(Gözlem v.b)	76	43,2	96	54,5	4	2,3	176	100	1,59	0,54
	15.Öğrencilerin değerler eğitimi uygulamalarını değerlendirmede çeşitli etkinlikler önerilmektedir.	64	36,4	92	52,3	20	11,4	176	100	1,75	0,65
	16.Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçmeyi sağlayabilecek çeşitli değerlendirmeler yer almaktadır.	52	29,5	108	61,4	16	9,1	176	100	1,8	0,59

Tablo 10 İncelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,80$) sahip ifadenin “Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçmeyi sağlayabilecek çeşitli değerlendirmeler yer almaktadır. (Madde 16)” maddesi olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip ifade ise ($\bar{X}=1,20$) “Öğrencilerin hak ve özgürlüklere önem veren bireyler olmalarını sağlamaktadır. (Madde 1)” ifadesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, Değerler Eğitiminin Uygulamaları boyutunda “Öğrencilerin hak ve özgürlüklere önem veren bireyler olmalarını sağlamaktadır.” (%79,5), “Öğrencilerin,

hoşgörü, saygı dürüstlük, doğruluk, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel nitelikleri kazanmalarını sağlamaktadır.” (%68,2) en yüksek evet cevabını bu maddelere vermişlerdir. Öğretmenler değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Kısmen” cevabı bir madde hariç % 50 oranında ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda “Evet” ve “Kısmen” cevapları birlikte bakıldığında % 90 oranında olumlu görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Nicel olarak elde verilere ek olarak öğretmenlere değerlendirme aşaması ile “Öğrencilerinizin programda belirtilen değerleri kazanıp kazanmadığını ne tür yöntem ya da yaklaşımlarla değerlendiriyorsunuz? Örnekler verir misiniz?” açık uçlu sorusu sorulmuş ve öğretmen görüşleri detaylı bir biçimde incelenmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri üzerinde yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan değerlerin kazanılıp kazanılmadığını değerlendirirken en çok davranış değişikliğinin (n=11) olup olmadığına bakarak, gözlem yaparak (n=10) sonuca ulaştıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu değerlere yönelik yazdıkları çalışmalara örnekler kendi ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır.

“Davranışlara bakıyorum bana geri dönüşüne bakıyorum. Davranışına bakıyorum yanlış davranışında anında düzeltiyorum.” (Ö₇E,16-20 yıl)

Bir başka öğretmen ise şu şekilde cevap vermiştir.

“Gözlem yapıyorum. Sınıfta okul bahçesinde davranışlarını takip ediyorum. Veliyle görüşüyorum.”.(Ö₂K,11-15 yıl).

Diğer bir öğretmen de şu şekilde cevap vermiştir.

“Yumurta etkinliği yaptık üç gün boyunca pişmemiş yumurtayı kırmadan okula getirip götürdüler. Sorumluluk kazandılar” (Ö₁₅K,11-15 yıl).

Sınıf öğretmenlerin, Değerler Eğitimi Uygulamaları ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Araştırmada cevap aranan 6.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programında yer alan değerler eğitiminin uygulamalarında program boyutları bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) cinsiyete göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Anket ile edilen sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	p
Amaç Boyutu	Kadın	80	4,20	1,335	1,862	0,064
	Erkek	96	3,88	,976		
İçerik Boyutu	Kadın	80	7,05	1,637	4,076	0,000
	Erkek	96	6,08	1,506		
Öğretim Süreçleri Boyutu	Kadın	80	9,85	2,256	0,043	0,965
	Erkek	96	9,83	2,838		
Değerlendirme Boyutu	Kadın	80	5,20	1,257	0,534	0,594
	Erkek	96	5,08	1,639		
Ölçeğin Toplamı Boyutu	Kadın	80	26,30	5,604	1,611	0,109
	Erkek	96	24,88	6,117		

Tablo 11’e göre, Değerler Eğitiminin Uygulamaları ile ilgili boyutlar “Cinsiyet” değişkeni açısından incelendiğinde İçerik boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İçerik Boyutunda ($t=4,076$; $p<0,05$) kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarına daha olumlu yaklaştığı şeklinde açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde, Sarı (2005), tarafından yapılan araştırmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının değerleri benimseme düzeyleri incelendiğinde erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Erkekler değer tercihlerinde kadınlara göre daha tutucu olduğu ifade edilebilir. Araştırmacı bunun nedeninin erkek egemen olan Türk toplumundan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Sarı (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonucu dikkate alındığında değerleri benimseme düzeyi yüksek olan erkeklerin değer eğitimi uygulamalarına daha çok yer vermeleri gerektiği düşünülebilir; fakat Can (2008)’ın yaptığı araştırma sonucuna bakıldığında ise bayan öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulmuştur ve ortaya çıkan bu sonuç yaklaşık olarak bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Okudan (2010), yaptıkları çalışmada Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının, okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiş ve bu farklılığın kadın yöneticiler lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada cevap aranan 7.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programında yer alan değerler eğitiminin uygulamalarında program boyutları bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim

Süreçleri ve Değerlendirme) mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri nelerdir?“ olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin, Değerler Eğitimi Uygulamaları ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Görüşleri

	MESLEKİ KIDEM	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P	Anlamlı Fark	
Amaç Boyutu	1-5 Yıl (1)	4	3,00	,000	1,371	0,238		
	6-10 Yıl (2)	16	4,25	1,342				
	11-15 Yıl (3)	48	4,08	1,269				
	16-20 Yıl (4)	68	4,06	1,170				
	20-25 Yıl (5)	24	3,67	,761				
	26 ve Üstü Yıl (6)	16	4,25	1,125				
İçerik Boyutu	1-5 Yıl (1)	4	9,00	,000	9,513	0,000	1-3,4,5,6 3-5	2-3,4,5,6 4-5
	6-10 Yıl (2)	16	8,00	1,932				
	11-15 Yıl (3)	48	6,67	1,767				
	16-20 Yıl (4)	68	6,53	1,152				
	20-25 Yıl (5)	24	5,50	1,285				
	26 ve Üstü Yıl (6)	16	5,50	1,549				
Öğretim Süreçleri Boyutu	1-5 Yıl (1)	4	12,00	,000	5,128	0,000	2-5,6	3-5
	6-10 Yıl (2)	16	11,25	1,983				
	11-15 Yıl (3)	48	10,58	3,181				
	16-20 Yıl (4)	68	9,65	2,072				
	20-25 Yıl (5)	24	8,33	2,180				
	26 ve Üstü Yıl (6)	16	8,75	2,352				
Değerlendirme Boyutu	1-5 Yıl (1)	4	6,00	,000	7,649	0,000	1-5 3-5,6	2-5 4-5,6
	6-10 Yıl (2)	16	5,50	,894				
	11-15 Yıl (3)	48	5,50	1,775				
	16-20 Yıl (4)	68	5,41	1,200				
	20-25 Yıl (5)	24	3,83	1,090				
	26 ve Üstü Yıl (6)	16	4,25	1,342				
Ölçeğin Toplamı	1-5 Yıl (1)	4	30,00	,000	5,868	0,000	1-5 3-5	2-5,6 4-5
	6-10 Yıl (2)	16	29,00	5,514				
	11-15 Yıl (3)	48	26,83	7,180				
	16-20 Yıl (4)	68	25,65	4,259				
	20-25 Yıl (5)	24	21,33	5,096				
	26 ve Üstü Yıl (6)	16	22,75	5,950				

Sınıf Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin ilköğretim 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri bakımından One-Way Anova testi ile karşılaştırılmıştır ve Tablo 12’de görüldüğü gibi, Değerler Eğitimi Uygulamaları alt boyutları olan İçerik, Öğretim Süreçleri, Değerlendirme Boyutlarında ve Ölçeğin tamamına verdikleri yanıtlar incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemleri değerler eğitimi uygulamaları boyutu üzerinde etkilidir. Yapılan F testi sonucunda ölçeğin geneline bakıldığında p değeri “0.000” çıkmıştır. $P>0,05$ düzeyinde anlamlı fark vardır. İçerik alt boyutun da “0,000”, Öğretim Süreçleri alt boyutunda “0,000” ve Değerlendirme alt boyutunda “0,000” bulunmuştur. Ölçeğin genelinde anlamlı farkın nereden kaynaklandığını bulmak için devam analizi olan Post-Hoc (Tukey) testi yapılmıştır.

Yapılan Post Hoc testinden çıkan sonuca baktığımızda ise, ölçeğin genelinde farkın 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 20–25 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasından kaynaklandığı görülmektedir ($F=5,868$; $\bar{X}=30,00$; $p<0,005$). 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin lehinedir ($F=5,868$; $\bar{X}=29,00$; $p<0,005$). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve bu anlamlı farklılık 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($F=5,868$; $\bar{X}=26,83$; $p<0,005$). Ayrıca 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve bu anlamlı farklılık 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($F=5,868$; $\bar{X}=25,65$; $p<0,005$).

İçerik alt boyutun da ortaya çıkan sonuca baktığımızda ise, anlamlı farkın 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir ($F=9,513$; $\bar{X}=9,00$; $p<0,005$). 6–10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir ($F=9,513$; $\bar{X}=8,00$; $p<0,005$). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve bu anlamlı farklılık 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($F=9,513$; $\bar{X}=6,67$; $p<0,005$). Ayrıca 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 yıl kıdeme sahip

öğretmenler arasındadır ve bu anlamlı farklılık 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($F=9,513$; $\bar{X}=6,53$; $p<0,005$).

Öğretim Süreçleri alt boyutunda 6–10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir ($F=5,128$; $\bar{X}=11,25$; $p<0,005$). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve bu anlamlı farklılık 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($F=5,128$; $\bar{X}=10,58$; $p<0,005$).

Değerlendirme alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ve bu anlamlı farklılık 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($F=7,649$; $\bar{X}=6,00$; $p<0,005$). 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ve bu anlamlı farklılık 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($F=7,649$; $\bar{X}=5,50$; $p<0,005$). 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir ($F=5,128$; $\bar{X}=5,50$; $p<0,005$). 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir ($F=5,128$; $\bar{X}=5,41$; $p<0,005$).

Literatüre bakıldığında Can (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslekteki kıdem durumlarının, onların hayat bilgisi dersinde yaptıkları değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca Okudan (2010)'ın yaptığı çalışma incelendiğinde kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmada cevap aranan 8.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programında yer alan değerler eğitiminin uygulamalarında program boyutları bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) mezuniyet durumlarına göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerin, Değerler Eğitimi Uygulamaları ilişkin

görüşlerinin mezuniyet durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri

Mezuniyet Durumu	N	X	S.S.	F	P	Anlamlı Fark
Amaç Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	0				
	Öğretmenlik Yüksek Okulu (2)	6	4,25	1,125		
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (3)	115	4,05	1,211	0,766	0,515
	Fen Edebiyat Fakültesi (4)	30	4,25	1,342		
	Diğer (5)	25	3,88	1,062		
İçerik Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	0				
	Öğretmenlik Yüksek Okulu (2)	6	5,50	1,549		
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (3)	115	6,70	1,912	2,474	0,063
	Fen Edebiyat Fakültesi (4)	30	6,50	1,862		
	Diğer (5)	25	6,56	1,067		
Öğretim Süreçleri Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	0				
	Öğretmenlik Yüksek Okulu (2)	6	8,75	2,352		
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (3)	115	10,60	3,042	5,274	0,002
	Fen Edebiyat Fakültesi (4)	30	10,00	1,461		
	Diğer (5)	25	9,13	1,881		
Değerlendirme Boyutu	Eğitim Enstitüsü (1)	0				
	Öğretmenlik Yüksek Okulu (2)	6	4,25	1,342		
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (3)	115	5,15	1,662	2,974	0,033
	Fen Edebiyat Fakültesi (4)	30	5,75	1,125		
	Diğer (5)	25	5,19	1,246		

Tablo 13’ de görüldüğü gibi, Değerler Eğitimi Uygulamaları iki alt boyutta, mezuniyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mezuniyet durumları Değerler Eğitimi Uygulamaları boyutu üzerinde etkilidir. Yapılan analiz sonucunda istatistikî olarak anlamlı fark bulunmuştur ve anlamlı farkın nereden kaynaklandığını bulmak için devam analizi olan Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 13’ de görüldüğü gibi, “Öğretim Süreçleri Boyutu ” maddesinde ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği” mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=10.60$) ile “Öğretmenlik Yüksek

Okulu” ($\bar{X}=8.75$) mezunu öğretmenler arasında ve “Diğer” fakültelerden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=9.13$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=5,274$; $\bar{X}=5,41$; $p<0,005$).

“Değerlendirme Boyutu” maddesinde ortaya çıkan anlamlı fark “Fen Edebiyat Fakültesi” mezunu öğretmenler ($\bar{X}=5,75$) ile “Öğretmenlik Yüksek Okulu” ($\bar{X}=4.25$) mezunu öğretmenler arasındadır. ($F=5,128$; $\bar{X}=5,41$; $p<0,005$).

Can (2008)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezuniyet durumlarının, onların hayat bilgisi dersinde yaptıkları değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olmadığını bulmuştur. Okudan (2010) ise yaptığı çalışmada mezuniyet değişkeni açısından Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeğinin okul kültürü oluşturma alt boyutunda ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olanların lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür.

Araştırmada cevap aranan 9.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programında yer alan değerler eğitiminin uygulamalarında program boyutları bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) kurs/seminere katılma durumlarına göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin, Değerler Eğitimi Uygulamaları ilişkin görüşlerinin Öğretmenlerin kurs ya da seminare katılma durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14. Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları Bağlamında (Amaç, İçerik, Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme) Kurs Seminere Katılma Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitiminin Uygulamalarında Program Boyutları	Kurs/Seminere Katılma Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Amaç Boyutu	Katıldım	36	4,78	1,416	4,622	0,00
	Katılmadım	140	3,83	1,003		
İçerik Boyutu	Katıldım	244	7,00	1,852	1,98	0,49
	Katılmadım	348	6,40	1,558		
Öğretim Süreçleri Boyutu	Katıldım	452	10,33	2,342	1,285	0,201
	Katılmadım	556	9,71	2,634		
Değerlendirme Boyutu	Katıldım	660	5,33	1,352	0,898	0,37
	Katılmadım	764	5,09	1,505		
Ölçeğin Toplamı Boyutu	Katıldım	868	27,44	6,416	2,21	0,028
	Katılmadım	972	25,03	5,700		

Tablo 14’e göre, Değerler Eğitiminin Uygulamaları ile ilgili boyutlar “Öğretmenlerin kurs ya da seminere katılma durumu” değişkeni açısından incelendiğinde İçerik boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Amaç Boyutunda ($t=1,416$; $p<0,05$) kurs ya da seminere katılanlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kurs ya da seminere katılan öğretmenlerin, kurs ya da seminere katılmayan öğretmenlere oranla Değerler Eğitimi Uygulamaları konusunda anlamlı farklılığın ortaya çıkmasının sebebi konu ve alan bilgisi açısından kendilerini daha yeterli görmeleri olabilir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri

	HER ZAMAN		SIKLIKLA		ARA SIRA		ÇOK SEYREK		HİÇBİR ZAMAN		TOPLAM			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	X	SD
1. Öğrencilerin saygılı birer birey olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	80	45,5	84	47,7	12	6,8	0	0	0	0	176	100	1,61	,613
2. Değerlerin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemini kullanırım.	52	29,6	40	22,7	76	43,2	8	4,5	0	0	176	100	2,23	,929
3. Öğrencilerin güvenilir birer birey olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	68	38,6	64	36,4	40	22,7	4	2,3	0	0	176	100	1,89	,834
4. Öğrencilerin adil olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	56	31,8	100	56,8	20	11,4	0	0	0	0	176	100	1,80	,626
5. Öğrencilere, çeşitli durumlar vererek onların bu durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini kendilerinin bulmalarını sağlarım.	56	31,8	88	50	32	18,2	0	0	0	0	176	100	1,86	,696
6. Öğrencilerin diğer insanlara karşı duyarlı olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	56	31,8	88	50	32	18,2	0	0	0	0	176	100	1,86	,696
7. Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	64	36,4	84	47,7	24	13,6	4	2,3	0	0	176	100	1,82	,749
8. Değerlerin kazandırılmasında tartışma yöntemini kullanırım.	76	43,2	20	11,4	60	34	20	11,4	0	0	176	100	2,14	1,103
9. Öğrencilere, ahlaki çelişki içeren bir problemi çözerken kullandığım problem çözme sürecini açıklarım.	52	29,5	72	40,9	36	20,5	12	6,8	4	2,3	176	100	2,11	,985
10. Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almalarını sağlarım.	80	45,5	68	38,6	24	13,6	4	2,3	0	0	176	100	1,73	,782
11. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onları gerçek bir yaşam problemi ile yüz yüze getirdikten sonra, bu probleme ilişkin düşüncelerini alarak belirlerim.	52	29,6	68	38,6	48	27,3	8	4,5	0	0	176	100	2,07	,866
12. Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim.	84	47,7	80	45,5	12	6,8	0	0	0	0	176	100	1,59	,617
13. Öğrencilerin vatandaşlık bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	92	52,2	64	36,4	20	11,4	0	0	0	0	176	100	1,59	,687
14. Öğrencilerin değerlerinde değişiklik olup olmadığını söz konusu değerler hakkında tartışma ortamı yaratarak belirlerim.	64	36,4	40	22,7	68	38,6	4	2,3	0	0	176	100	2,07	,917
15. Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım.	40	22,7	48	27,3	76	43,2	8	4,5	4	2,3	176	100	2,36	,958
16. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onların davranışlarını gözlemleyerek anlarım.	92	52,3	56	31,8	20	11,4	8	4,5	0	0	176	100	1,68	,849
17. Değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini diğer insanların yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlarım.	76	43,2	68	38,6	28	15,9	4	2,3	0	0	176	100	1,77	,796
18. Öğrencilerin değerlerle ilgili bir problem durumunu derinlemesine inceleyip, sonuçlarını değerlendirdikten sonra hareket etmelerini sağlarım.	48	27,3	80	45,3	40	22,9	8	4,5	0	0	176	100	2,05	,827
19. Öğrencilerin değerleri işbirliğine dayalı olarak çalıştıkları bir ortamda kazanmalarını sağlarım.	40	22,9	72	40,8	56	31,8	8	4,5	0	0	176	100	2,18	,836
20. Öğrencilerin kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum.	84	47,7	80	45,5	12	6,8	0	0	0	0	176	100	1,59	,617

Tablo 15 incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,80$) sahip ifadenin “Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım. (Madde 15)” maddesi olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip ifadeler ise ($\bar{X}=1,59$) “Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim. (Madde 12)”, “Öğrencilerin vatandaşlık bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim. (Madde 13)” ve “Öğrencilerin kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum. (Madde 20)” ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler, Değerler Eğitiminin Uygulanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğrencilerin saygılı birer birey olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim. (Madde 1)”, “Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim. (Madde 12)” ve “Öğrencilerin kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum. (Madde 20)” (%93,2), “Öğrencilerin adil olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim. (Madde 4)” ve “Öğrencilerin vatandaşlık bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim. (Madde 13)” (%86,6) ile “Her zaman” ve “Sıklıkla” cevabı en çok bu maddelere vermişlerdir. Öğretmenler Değerler Eğitimi Uygulanması ile ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Arasına” cevabını en çok “Değerlerin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemini kullanırım. (Madde 2)” ve “Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım. (Madde 15)” bu iki maddeye % 43,2 oranında verildiği görülmektedir. “Çok seyrek” cevabını en çok “Değerlerin kazandırılmasında tartışma yöntemini kullanırım. (Madde 8)” maddesine (%11,4) verildiği görülmektedir.

Araştırmada cevap aranan 10.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	p
Kadın	80	38,60	11,094	0,618	0,537
Erkek	96	37,50	12,277		

Kadın ve Erkek öğretmenlerin, 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi uygulamasına yönelik algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo16’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin, değerler eğitimi uygulamasına yönelik algılarında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($t=0.618; p>0.05$). Ölçeğin genelinde aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=38,60$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=37,50$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Bayan öğretmenlerin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına daha olumlu yaklaştığı şeklinde açıklanabilir.

Yazın literatür incelendiğinde Baysal (2013)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmesiyle beraber fakat bu araştırmanın sonucu ile tam olarak uyumlu değildir. Aslan (2011) yaptığı çalışmada üç alt boyutta kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulduğu görülmüştür. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014) öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları iletişim sorunlarıyla ilgili görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ve bu anlamlı farklılık kadın öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2009) ise yaptığı çalışmada, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmada cevap aranan 11.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamaları ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P	Anlamlı Fark
1-5 Yıl (1)	4	40,00	,000	7,524	0,00	4-5,6
6-10 Yıl (2)	16	38,50	3,688			
11-15 Yıl (3)	48	37,33	13,275			
16-20 Yıl (4)	68	43,00	10,309			
20-25 Yıl (5)	24	29,83	12,710			
26 ve Üstü Yıl (6)	16	30,00	5,215			

Yapılan analiz sonucunda istatistikî olarak anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın nereden kaynaklandığını bulmak için devam analizi olan Tukey testi yapılmıştır. Tablo Tablo 17’ de görüldüğü gibi, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulanmasına İlişkin Öğretmen görüşlerinde, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemleri değerler eğitimi uygulanması boyutu üzerinde etkilidir.

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, “16-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =43.00) ile “20-25 yıl” ($\bar{X}$ =29.83) ve “26 yıl ve üstü” ($\bar{X}$ =30,00) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($F=7,524$; $p<0,005$).

Aslan (2011)’ın yaptığı çalışma incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Baysal (2013) yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirtmekle beraber, bu araştırmanın sonucu bunun tam tersini ortaya koymaktadır. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014) yaptıkları çalışmada Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları aile ve öğretmenden kaynaklanan sorunlarla ilgili görüşlerinde kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu değişikliğin hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, 16 ve üzeri kıdem yılına sahip olanlar ile 1-5, 6-10 ve 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine farklılığın olduğu ve Öğretmenden kaynaklanan sorunlarla ilgili görüşlerde ise 1-5 ile 16 ve üzeri kıdem yılına sahip gruplar arasında, 1-5 grubu lehine anlamlı bir fark buldukları görülmüştür. Yılmaz (2009) ise yaptığı çalışmada, güç ve geleneksellik boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olmak üzere 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Başarı, hazcılık, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarında 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl öğretmenler arasında ve 1-5 yıl

kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014)'ın ve Yılmaz (2009)'ın yaptıkları çalışmalar bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada cevap aranan 12.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamaları ilişkin görüşlerinin mezuniyet durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları Tablo18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumuna göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri

Mezuniyet Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü (1)	0					
Öğretmenlik Yüksek Okulu (2)	6	30,00	5,215			
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (3)	115	37,45	13,130	3,769	0,012	4-2
Fen Edebiyat Fakültesi (4)	30	42,00	7,832			
Diğer (5)	25	39,69	11,028			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde Değerler Eğitimi Uygulanmasına İlişkin Öğretmen görüşlerinde ölçeğin genelinde, mezuniyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mezuniyet durumları 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde Değerler Eğitimi Uygulanmasına İlişkin Öğretmen görüşleri üzerinde etkilidir.

Tablo 18’de görüldüğü gibi, ölçeğin genelinde ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, “Fen Edebiyat Fakültesi” mezunu olan öğretmenler ($\bar{X}=42.00$) ile “Öğretmenlik Yüksek Okulu” ($\bar{X}=30.00$) mezunu öğretmenler arasında ve “Diğer” mezunu öğretmenler ($\bar{X}=39,69$) ve “Öğretmenlik Yüksek Okulu” fakültelerden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=30.00$) arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($F=3,769;p<0,005$).

Alan yazında Aslan (2011) ve Baysal (2013)’ın yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni açısından değerler eğitimi uygulaması açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucu bunun tam tersini ortaya koymaktadır.

Araştırmada cevap aranan 13.soru “3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin kurs/seminere katılma durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için anket tekniği aracılığı ile öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Kurs ya da Seminere Katılma Durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Kurs veya Seminere Katılma Durumuna göre 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri

Kurs/Seminere Katılma Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Katıldım	36	38,67	12,979	0,381	0,703
Katılmadım	140	37,83	11,436		

Tablo 19’a göre, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulamaları ile ilgili maddeler “Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Kurs ya da Seminere Katılıp Katılmadığı” değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ($t=0.381$; $p>0.05$). Ölçeğin genelinde aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise kurs ya da seminare katılma durumu değişkeni açısından kurs ya da seminare katılan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=38,67$), kurs ya da seminare katılmayan öğretmenlere ($\bar{X}=37,83$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kurs ya da seminare katılan öğretmenlerin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına daha olumlu yaklaştığı şeklinde açıklanabilir.

Baysal (2013) yaptığı çalışmada Değerler Eğitimi uygulamasında materyal geliştirme alt boyutunda kursa katılan öğretmenlerin lehine anlamlı sonuç olduğunu ortaya koymuştur. Baysal (2013)’ın yaptığı çalışma ile bu çalışma karşılaştırıldığında yaklaşık olarak paralellik gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın ortaya çıkan 4 madde incelendiğinde kursa katılan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sınıf Öğretmenlerinin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerini almayı amaçlayan bu araştırmada, 176 sınıf öğretmene uygulanan anket ve 16 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok Hoşgörü değerine ilişkin etkinlikler düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları görülmüştür.
- Öğretmenler değerler eğitiminde en çok gösteri, oyun, rol oynama, örnek olay yöntemlerini kullanmaktadırlar.
- Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi uygulamalarında gözlem yaparak, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemini kullanarak ölçme-değerlendirme yaptıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri mezuniyet durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

- Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

Yapılan araştırmada değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin duyarlı olduğu, ancak daha çok geleneksel yöntemlerle bu süreci devam ettirdikleri anlaşılmıştır. Örtük olarak değerlerin verildiği doğrudan değer eğitimi uygulamalarına yer verilmediği belirlenmiştir. Geleneksel yöntemlerle kazandırılmaya çalışılan değerler öğretmenler tarafından önem açısına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, hoşgörü değeri öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir.

Alan yazında belirtilen ölçme değerlendirme çalışmalarında örnek olay tartışma ve gözlem yoluyla değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı anlaşılabileceği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin gözlem yolunu sıklıkla kullandıkları gözlenmiştir. Değerlendirmenin güvenilirliği açısından farklı ölçme yöntem ve tekniklerinin kullanılması süreci olumlu etkileyecek ve değer kazandırılmasına yönelik gerçekçi sonuçlar elde edilmesine katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin seminer veya bilgilendirici hiçbir eğitime katılmamaları, değer eğitimi uygulamalarında yetersiz kalmalarında önemli bir etken olarak gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Hayat Bilgisi Dersi programına değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak daha çok çeşitlilikte etkinlikler eklenebilir. Özellikle uygulama sürecinde, değerleri kazandırma yaklaşımlarının etkin kullanımı ile öğretmenler değerler eğitimi uygulamalarında programda yer verilen değerleri öğrencilere kazandırabilir.
- Öğretmenler değerler eğitimi uygulamalarında çağdaş yaklaşımlardan daha etkin bir şekilde yararlanabilirler.
- Öğretmenler için değerler eğitimi uygulamalarını değerlendirmede davranış takip çizelgesi oluşturmak etkili bir teknik olabilir.

- Değerler eğitime yönelik etkinlikler Hayat Bilgisi Dersi dışındaki diğer derslerin programlarında da ağırlık kazanabilir.
- Değerlendirme aşamasında, öğrencilerin programda yer alan değerleri kazanıp kazanılmadıkları, öğretmenler tarafından örnek olay gibi çeşitli yöntemler kullanılarak gözlemlenebilir.

5.2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sadece Konya ili Meram Merkez İlçesini kapsamaktadır. Bu nedenle ilerde yapılacak benzer çalışmalar ile daha büyük örneklem grupları üzerinde bu çalışma konusuna odaklı çalışmalar tasarlanabilir.
- Araştırma sadece sınıf öğretmenlerine ilişkin olarak yapılmıştır, bu nedenle benzer uygulama farklı derslerdeki öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticileri ve velilerin görüşleri alınarak tekrarlanabilir.
- Araştırma ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi ile sınırlı kalmıştır. İlerde yapılacak benzer çalışmalar ilköğretimin ikinci kademesinde farklı dersler kapsamında da yapılabilir.
- Değerler eğitime ilişkin öğretmen yeterlilik algılarına ilişkin çalışma yapılabilir.
- Diğer ülkelerde yapılan değerler eğitimi programı ile Türkiye’deki değerler eğitimi programına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ata, B. (2009). Johann Friedrich Herbart'ın tarih eğitimi üzerine görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1377-1395.
- Aydın, M. Z. & Gürler, Akyol, Z. (2012). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler etkinlikler kaynaklar*, Ankara: Nobel.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Balcı, F. A. & Yelken Yanpar, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39).
- Bayrak, A. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzincan ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baysal, N. Z. (2006), Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım*, Edit: C. Öztürk, Ankara: Pegem A.
- Baysal, N. (2013), *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Niğde.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*, Ankara: Nobel.

- Bolay, S. H. (2007), Aşkın değerler buhranı, değerler ve eğitimi, *Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*, Ed. R. Kaymakcan vd, İstanbul: DEM.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact. *The Clearing House*. 76(2), s.79-83
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkur, A., Demirhan A. & Bozkurt S. (2012). Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Danişment, R., *Okulda değerler eğitiminin gereği*, 12 Mayıs 2015 tarihinde [http://www.kayram.net/dusunsel-\(rd\)-okulda-degerler-egitiminin-geregi.asp](http://www.kayram.net/dusunsel-(rd)-okulda-degerler-egitiminin-geregi.asp) sayfasından erişilmiştir.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15).
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. Ş. Yaşar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi, Edit: C. Öztürk, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A.
- Ekşi, H. & Katılmış A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*, Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. Ankara: ERK.
- Genç S. Z. & Eryaman M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- Germaine, R. W. (2001) Values Education Influence on Elementary Students' SelfEsteem. PhD Thesis. San Diego University
- Gözütok, F. D. (2010) "Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi", I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi, Balıkesir
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi programları ve öğrenimi*, Ankara: Pegem A.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. ilahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Headen, O. M. (2006). A Description And Critical Examination Of The Character Education Program Offerings Within An Urban Elementary School. PhD Thesis. Loyala University.
- Işık, D. E. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Johnson, C. S. (2005). Yes, Context Matters: Character Education In Secondary Social Studies. PhD Thesis. University of Virginia.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem A.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.

- Karaca, N. H. (2008). *İlköğretim hayat bilgisi ders kitaplarının 2005 hayat bilgisi ders programında yer alan becerileri uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegema.
- Kasapoğlu, A. (1992). Sosyoloji öğrencilerinin sosyal değer ve tutumları, *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, (1), 141-158.
- Keskin, Y. (2008), *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, A. F. (2007). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk on yılında ahlaki değerlerin algılanışı ve eğitimi, *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Kıncal, R. (2007). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel.
- Koca, A. İ. (2009), *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi’nde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. & Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 281-305.
- Laska, J. A. (1989). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: kavramsal bir açıklama, Çev: Oğuz Gürbüz Türk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- LeBlanc, B. F. (2007). Teachers’ perception, Training, and Implementation of Character Education: Implications for staff development. PhD Thesis. George Mason University.
- Ledford, A. T.(2005). A Study Of Teachers’ Efficacy For Teaching Character Education. PhD Thesis. Regent University
- Meaney, M. H.(1979). A Guide for Implementing Values Education in The Primary Grades. PhD Thesis. Seattle University

- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moore, A. L. (2005). *A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education*. PhD Thesis. University of Wyoming.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (1998), *Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*, Ankara: Pegem.
- Özensel, E. (2003), Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3).
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, (35).
- Özgener, Ş. (2000). Değer yönetimi: İmalat sanayindeki Türk yöneticilerinin yükselen değerlerine ilişkin bir araştırma. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1).
- Özkan, H. (2009). *2005 hayat bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztürk Samur, A. (2011), *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pusat, A., (2011). Değer kavramı ve geleneksel tahkiye ilişkisinde ins hikâyesinin yeri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi.
- Sinanoğlu, O. (2002). *Hedef Türkiye*, İstanbul: Otopsi.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 402-410
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. & Çetin T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30).

- TDK (2014). *Türkçe büyük sözlük, Türk Dil Kurumu*, 10.04.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts adresinden alınmıştır.
- Theodore, P. A. (1986). A Study Of Attitudes Concerning Values And Values Education Held By Students And Faculty Members At The Univeristy Of South Alabama. PhD Thesis. University of Alabam
- Tokdemir, M. A. (2007), *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tuncer, Ö. (2009), *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Turan, M. (2012), *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Whitney, I.B.(1986). *The Status of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee*. PhD Thesis. Tennessee State University
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 8(7), 849-858
- Yel, S. & Aladağ, S. (2009). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*. Ed. M. Safran, *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*, Ankara: Pegem A.
- Yıldız, A. (2007). *Max Scheler'in değer anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

- Yılmaz, M. (2010). *Ergenlerde şiddetin önlenmesinde din eğitiminin rolü*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Erzurum.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19).





EKLER



EK-1. Sınıf Öğretmenleri İçin Hazırlanan Anketin Nihai Formu

ANKET

Değerli meslektaşım,

Bu çalışma İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin uygulamalarını betimlemeyi amaçlamaktadır. Anket birkaç alt bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde Kişisel Bilgilere, ikinci bölümde Hayat Bilgisi Dersinde öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili uygulamalarına yönelik görüşlerini için soru ifadelerine yer verilmiştir. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu araştırmama değerli zamanınızdan sağlayacağınız katkı ve katılım için teşekkür ederim.

Mehmet Ali ERYILMAZ

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

yemyesil7@gmail.com

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1-Cinsiyetiniz :

☐ Bayan ☐ Erkek

2-Mesleki kıdemimiz:

☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 20-25 Yıl ☐ 25 Yıl ve üstü

3-Mezuniyet Durumunuz:

☐ Eğitim Enstitüsü

☐ Öğretmenlik Yüksek Okulu

☐ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

☐ Fen Edebiyat Fakültesi

☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

4-Varsa yüksek lisans ya da doktora yapma durumu:

☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5-Değerler eğitimi ile ilgili kurs ya da seminere katılma durumu:

☐ Katıldım ☐ Katılmadım

II.BÖLÜM

Bu bölümde 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde "değerler eğitimi" konusunda sorulara yer verilmiştir. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve ilgili seçeneği işaretleyiniz.

1-Aşağıda sıralanan yöntemlerin 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi "Değerler Eğitimi

Uygulamalarında" kullanımına ilişkin görüşünüzü işaretleyiniz.

YÖNTEMLER		Çok etkilidir	Oldukça etkilidir	Kararsızım	Biraz etkilidir	Hiç etkili değildir
☐	Tartışma yöntemi	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Gezi Gözlem	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Rol oynama	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Örnek olay	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Problem çözme	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Oyun	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Soru Cevap	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Gösteri	☐	☐	☐	☐	☐
☐	İş Birliğine dayalı öğrenme	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Anlatım yöntemi	☐	☐	☐	☐	☐

2-Yukarıda sıralananlar dışında Hayat Bilgisi Programında yer alan değerleri kazandırmada yararlandığınız daha başka yöntemler var mıdır? Varsa örnekler veriniz.

--

3-Değerler eğitimi uygulamalarını zenginleştirilmesine yönelik önerileriniz var mıdır?
Varsa nelerdir?

4. Aşağıda 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi programında yer alan üniteler, ilgili kazanımlar ve bu kapsamda yer verilen değerler yer almaktadır. Bunları dikkate aldığınızda bu üniteler için önerilen etkinlikler, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinizi yan tarafta verilen seçeneklerde işaretleyiniz.	Bu ünite için önerilen Etkinlikler/ Uygulamalar:	Bu ünite için önerilen Öğretim Yöntemleri:	Bu ünite için önerilen Değerlendirme yaklaşımları:
I.ÜNİTE OKUL HEYECANIM: Örnek kazanımlar A.3.2 Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. (Hoşgörü, barış) A.3.4. Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir. (Toplumsallık) A.3.5. Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.(Sevgi, hoşgörü, barış)	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR
II. ÜNİTE BENİM EŞSİZ YUVAM: Örnek Kazanımlar B.3.8. Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır. (Hoşgörü) B.3.9. Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir. (Özsaygı, özgüven) B.3.14. Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar. (Sevgi, saygı) katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar. (Saygı)	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR
III. ÜNİTE DÜN, BUGÜN, YARIN: Örnek Kazanımlar C.3.7. Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar. (Vatanseverlik) C.3.8. Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar. (Vatanseverlik) C.3.10. Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme) C.3.11. Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir. (Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR	☐ YETERLİDİR ☐ KISMEN YETERLİDİR ☐ YETERSİZDİR

5. Aşağıda verilen soruları yukarıdaki tabloda verilen değerleri dikkate alarak cevaplayınız.

3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması öngörülen değerler:				
▪ Hoşgörü ▪ Barış ▪ Toplumsallık	▪ Saygı ▪ Sevgi ▪ Dürüstlük ▪ Sabır	▪ Adalet ▪ Doğruluk ▪ Yardımseverlik	▪ Vatanseverlik ▪ Özgüven ▪ Özsaygı	▪ Yeniliğe açıklık ▪ Kültürel değerleri koruma ve geliştirme

5.1. En önemli bulduğunuz değerlerden ilk üçünü önem sırasına göre yazınız.

1-.....

2-.....

3-.....

5.2-Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırmakta en çok güçlük çektiğiniz değerleri belirtiniz.

1-.....

2-.....

3-.....

5.3-Bu değerleri kazandırmakta çevrenin etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

--

5.4-Değerlerin kazandırılmasında okul-aile işbirliği konusunda düşünce ya da önerileriniz nelerdir?

--

5.5-Değerlerin kazandırılmasında okul yönetiminin işlevleri konusunda, düşünce, öneri ya da beklentileriniz nelerdir?

--

6. Sınıf Öğretmenlerinin 3.sınıf Hayat bilgisi öğretim programında yer alan Değerler Eğitiminin Uygulamaları ile ilgili 'Amaç', 'İçerik', 'Süreç' ve 'Değerlendirme' boyutları kapsamında ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere yönelik görüşlerinizi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.		Evet	Kısmen	Hayır
AMAÇ	1.Öğrencilerin hak ve özgürlüklere önem veren bireyler olmalarını sağlamaktadır.	☐	☐	☐
	2.Öğrencilerin demokratik davranışlar sergilemesine yardımcı olmaktadır.	☐	☐	☐
	3.Öğrencilerin, hoşgörü, saygı, dürüstlük, doğruluk, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel nitelikleri kazanmalarını sağlamaktadır.	☐	☐	☐
İÇERİK	4.Programda yer alan değerlere eşit yaklaşım göstermektedir.	☐	☐	☐
	5.H.Bilgisi dersinde milli değerlere yeteri kadar yer vermektedir.	☐	☐	☐
	6.Program da yer alan değerler aşamalı olarak verilmektedir.	☐	☐	☐
	7.Değerlerle ilgili verilen kazanımlar yaş grubuna uygundur.	☐	☐	☐
ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	8.Öğrencilere değer kazandırma sürecinde seçme, ödüllendirme, hareket basamaklarını takip etme başarılı bir şekilde yansıtılmaktadır.	☐	☐	☐
	9.Etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre verilmiştir.	☐	☐	☐
	10.Değerlerin kazandırılmasında alternatif yöntemler kullanılmıştır. (Örnek olay, tartışma v.b)	☐	☐	☐
	11.Öğrencilerin empatik anlayışını geliştirici niteliktedir.	☐	☐	☐
	12.Değerler eğitiminde işbirliğine dayalı yaklaşım önerilmektedir.	☐	☐	☐
	13.Değerler eğitiminde bireysel öğrenmeye dayalı yaklaşım önerilmektedir.	☐	☐	☐
DEĞERLENDİRME	14.Öğrencilerin değer eğitimi uygulamalarını değerlendirmede alternatif yaklaşımlar sunulmuştur.(Gözlem v.b)	☐	☐	☐
	15.Öğrencilerin değerler eğitimi uygulamalarını değerlendirmede çeşitli etkinlikler önerilmektedir.	☐	☐	☐
	16.Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını ölçmeyi sağlayabilecek çeşitli değerlendirmeler yer almaktadır.	☐	☐	☐

Soru 7:	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Görüşler					
1. Öğrencilerin saygılı birer birey olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Değerlerin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemini kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğrencilerin güvenilir birer birey olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrencilerin adil olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Öğrencilere, çeşitli durumlar vererek onların bu durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini kendilerinin bulmalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Öğrencilerin diğer insanlara karşı duyarlı olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Değerlerin kazandırılmasında tartışma yöntemini kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Öğrencilere, ahlaki çelişki içeren bir problemi çözerken kullandığım problem çözme sürecini açıklarım.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onları gerçek bir yaşam problemi ile yüz yüze getirdikten sonra, bu probleme ilişkin düşüncelerini alarak belirlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Öğrencilerin vatandaşlık bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğrencilerin değerlerinde değişiklik olup olmadığını söz konusu değerler hakkında tartışma ortamı yaratarak belirlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onların davranışlarını gözlemleyerek anlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini diğer insanların yerine koyma(empati) becerisini kazanmalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğrencilerin değerlerle ilgili bir problem durumunu derinlemesine inceleyip, sonuçlarını değerlendirdikten sonra hareket etmelerini sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Öğrencilerin değerleri işbirliğine dayalı olarak çalıştıkları bir ortamda kazanmalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğrencilerin kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-2. Sınıf Öğretmenleri İçin Hazırlanan Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın meslektaşım;

Bu görüşme soruları, ilkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi programında yer alan değerler eğitimi ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Yaklaşık 20-30 dakika süreceğini düşünüyorum. Katılımınız için teşekkür ederim.

Görüşme tarihi:

Görüşme saati:

1-GÖRÜŞÜLEN KİŞİ:.....

2-Mesleki kıdemi:

☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21-25 Yıl ☐ 25 Yıl ve üstü

3-Mezuniyet Durumu (belirtiniz):

4-Varsa yüksek lisans ya da doktora yapma durumu:

☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5-Değerler eğitimi ile ilgili kurs ya da seminere katılma durumu:

☐ Katıldım ☐ Katılmadım

1) 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi programında yer alan değerlerden en çok hangilerine ilişkin ne tür çalışmalar düzenliyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Hoşgörü• Barış• Toplumsallık• Saygı• Dürüstlük | <ul style="list-style-type: none">• Sabır• Adalet Doğruluk• Yardımseverlik• Vatanseverlik• Özgüven | <ul style="list-style-type: none">• Özsaygı• Yeniliğe açıklık• Kültürel değerleri koruma ve geliştirme• Sevgi |
|--|--|--|

2) Öğrencilere sınıf ortamında değerleri kazandırırken hangi öğretim yöntem ve tekniklerini yararlı buluyorsunuz? Hangi açılardan? Bunları ne şekilde kullandığınıza ilişkin örnekler verir misiniz?

3) Öğrencilerinizin programda belirtilen değerleri kazanıp kazanmadığını ne tür yöntem ya da yaklaşımlarla değerlendiriyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

EK-3. Valilik Onayı

Sayı : 83688308-605.99-E.13061876
Konu: Araştırma İzni

18.12.2015

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 20/11/2015 tarihli ve 80287700-302.08.01/4679 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehmet Ali ERYILMAZ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Meram ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Anket (7 Sayfa)


Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
...../20.....
2015

Ek- 4. Programda Yer alan Kazanımlar

I. ÜNİTE OKUL HEYECANIM

- A.3.2.** Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. (*Hoşgörü, barış*)
- A.3.4.** Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir. (*Toplumsallık*)
- A.3.5.** Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder. (*Sevgi, hoşgörü, barış*)
- A.3.6.** Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder. (*Saygı, dürüstlük, sabır, barış*)
- A.3.7.** Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır. (*Sabır, saygı, adalet*)
- A.3.8.** Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler. (*Saygı, doğruluk*)
- A.3.13.** Oyun sonucunda kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul eder. (*Adalet*)
- A.3.18.** Kendi sağlığı kadar, arkadaşlarının sağlığını da korumaktan sorumlu olduğunu kavrar. (*Yardımseverlik*)
- A.3.19.** Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder. (*Yardımseverlik*)
- A.3.20.** Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir. (*Hoşgörü, barış, vatanseverlik*)
- A.3.21.** Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular. (*Vatanseverlik, sevgi*)
- A.3.27.** Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler. (*Özgüven*)
- A.3.30.** Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir. (*Özgüven*)
- A.3.31.** Dürüst davranışlarda bulunarak arkadaşlarının güvenini kazanır. (*Doğruluk*)

II. ÜNİTE BENİM EŞSİZ YUVAM

- B.3.8.** Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyü yaklaşır. (*Hoşgörü*)
- B.3.9.** Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir. (*Özsaygı, özgüven*)
- B.3.14.** Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar. (*Sevgi, saygı*)
- B.3.16.** Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır. (*Doğruluk, hoşgörü*)
- B.3.19.** Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretip bunları uygular. (*Özsaygı, özgüven, yeniliğe açıklık*)
- B.3.20.** Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular. (*Adalet*)
- B.3.23.** Kendi parasını uygun biçimde, önceliklerini belirleyerek harcar. (*Sabır*)
- B.3.28.** Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler. (*Hoşgörü, saygı*)
- B.3.30.** Ailesi ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu tepkiler yaratan ve görgü kurallarına uyan davranışlar gösterir. (*Toplumsallık*)
- B.3.31.** Kişisel olarak gelişimine uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar. (*Yeniliğe açıklık*)
- B.3.32.** Amaçlarına ulaşabilmek için kişisel olarak çaba harcaması gerektiğini kabul eder ve karşılaşılabileceği eleştirilere açık olur. (*Sabır*)
- B.3.33.** Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır. (*Yeniliğe açıklık*)
- B.3.34.** Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar. (*Saygı*)
- B.3.35.** Ailesiyle katıldığı özel gün kutlamalarında mizahı kullanır. (*Toplumsallık*)
- B.3.37.** Kişisel eşyalarını ve başkalarının eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkan sorunları çözer. (*Saygı*)

- B.3.41.** Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder. *(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)*
- B.3.42.** Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar. *(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)*
- B.3.44.** Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar. *(Barış)*

III. ÜNİTE DÜN, BUGÜN, YARIN

- C.3.7.** Atatürk’ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar. *(Vatanseverlik)*
- C.3.8.** Atatürk’ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar. *(Vatanseverlik)*
- C.3.10.** Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar. *(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)*
- C.3.11.** Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir. *(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)*
- C.3.19.** Geleceğin teknolojik bir ürününü tasarlar, bunu akıcı ve özgün bir şekilde ifade eder. *(Yeniliğe açıklık)*
- C.3.22.** Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni hâlini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder. *(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)*
- C.3.24.** Müzelerden ve tarihî mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelerin müzelerdeki eski hâli ile yeni hâlini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar. *(Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme)*



GAZİ GELECEKTİR..