

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA EMPATİ
BECERİSİ VE FARKLILIKLARA SAYGILI OLMA DEĞERİNİN
KAZANDIRILMASINDA STORYLINE YÖNTEMİNİN ETKİSİ

İSMAİL HAKKI ÇATLAK

OCAK – 2017

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA EMPATİ
BECERİSİ VE FARKLILIKLARA SAYGILI OLMA DEĞERİNİN
KAZANDIRILMASINDA STORYLINE YÖNTEMİNİN ETKİSİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

İsmail Hakkı ÇATLAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT

BOLU, OCAK – 2017

TEZLİ YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İsmail Hakkı ÇATLAK'a ait "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Empati Becerisi ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (04.01.2017)

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

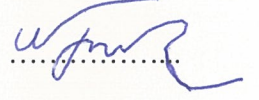
Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT


.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN


.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT


.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Empati Becerisi ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./....../20...

İsmail Hakkı ÇATLAK



Aileme ve tüm yaşıantmışlıklarına...

TEŞEKKÜR

Gerek tez araştırma ve yazım sürecinde tezin en iyi hale gelmesinde gerekse de gündelik ve sosyal hayatta her türlü desteğini esirgemeyen, ayrıca yüksek lisans tezini birlikte çalışma isteğimi geri çevirmeyip lisansüstü ilk tez öğrencisi olma şansını veren değerli hocam Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT'e (Darısı Profesörlüğe İnşallah ☺) en kalbi duygularıyla saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimi süresi içerisinde rahle-i tedrisinde bulunma şansına sahip olduğum, karşılaştığım sorunların çözümünde tecrübelerini ve deneyimlerini paylaşan sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı başkanı Prof. Dr. Cemal Avcı hocama üzerimde ki emeğinin hakkını ödeyemeyeceğimi belirterek buradan teşekkürlerimi iletiyorum.

Yine tezimin uygulama sürecinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün dersliklerini kullanabilmem konusunda gerekli kolaylıkları sağlayan değerli enstitü müdürüm Prof. Dr. Türkan Argon hocama teşekkürlerimi ve minnettarlıklarımı sunuyorum.

Ayrıca yüksek lisans eğitim hayatım boyunca bana eğitim vererek katkıda bulunan ve üzerimde hakkı bulunan Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalı hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu zorlu bir o kadarda eğlenceli tez yazım sürecinde dostluğu ve değerli bilgileri ile yardıma ihtiyaç duyduğum her anda desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Alperen YANDI kardeşime de buradan selam olsun ☺.

Abant İzzet Baysal Üniversitesinde göreve başladığım ilk günden itibaren yardımını esirgemeyen, ilk oda arkadaşlarımdan Serdar SÖNMEZ kardeşime katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Teşekkür listemin en sonunda olmasına rağmen gönül listemin en başında bulunan, eşime ve benim bugünlere gelmemde elinden gelenin hatta daha fazlasını yapan aileme sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	i
İTHAF SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
1.Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Tezin Amacı	12
1.3. Tezin Önemi	13
1.4. Sınırlılıklar.....	16
1.5. Sayılıtlar	16
1.6. Tanımlar	17
BÖLÜM II	18
2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	18
2.1. Kuramsal Çerçeve	18
2.1.1. Çokkültürlülük	18
2.1.2. Değer ve değerler eğitimi	21
2.1.2.1. Farklılıklara saygı:	27
2.1.3. Beceri ve beceri eğitimi	29
2.1.3.1. Empati becerisi.....	30
2.1.4. Storyline yöntemi.....	34
2.1.4.1. Tematik yaklaşım	36
2.1.4.2. Yöntemin felsefesi	40
2.1.4.3. Yöntemin yapısı	41
2.1.4.4. Storyline Yönteminde Öğretmen	42
2.1.4.5. Storyline Yöntemi'nin İlkeleri	43

2.2. İlgili Literatür	45
BÖLÜM III	53
3- Yöntem	53
3.1 Araştırmanın Modeli	53
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ).....	56
3.3.2. Empati becerileri ölçeği-b formu (EBÖ)	57
3.4. Uygulama Süreci (Deneysel İşlem).....	57
3.5. Verilerin Analizi	58
IV. BÖLÜM.....	59
4. Bulgular ve Yorumlar	59
4.1. Deneysel Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının “Empati Becerileri Ölçeğinden” Aldıkları Son Test Puanlarının Mann Whitney U Analizinden Elde edilen Bulgular ve Yorumlar.....	59
4.2. Deneysel Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarının Mann Whitney U ile Analizinden Elde edilen Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.3. Deneysel Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğretim Süreci Öncesi Ve Sonrası “Empati Becerileri Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.4. Deneysel ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Deneysel Öncesi ve Sonrası “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	63
V.BÖLÜM	65
5.Tartışma, Sonuç Ve Öneriler	65
5.1. Tartışma.....	65
5.2. Sonuç ve Öneriler	67
5.2.1. Öneriler:.....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	85
EK-1: Farklılıklara Saygı Ölçeği	86
Ek-2: Empati Becerileri Ölçeği-B Formu	88
EK-4: Hikaye	113

EK-5: Fotoğraflar.....	115
EK-7: Etik Kurulu Raporu.....	127



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Empati becerileri ve farklılıklara saygı ölçeği için ön test -son test kontrol gruplu deneysel desen	54
Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı	55
Tablo 3-a. Deney ve kontrol gruplarının empati becerileri Mann Whitney U ön test sonuçları.....	55
Tablo 3-b. Deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı değeri Mann Whitney U ön test sonuçları	55
Tablo 4-a. Deney ve kontrol gruplarının empati becerileri ölçeği Mann Whitney U son test sonuçları	59
Tablo 4-b. Deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı ölçeği Mann Whitney U son test sonuçları	60
Tablo 5-a. Deney grubunun empati becerileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	61
Tablo 5-b. Kontrol grubunun “empati becerileri ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	62
Tablo 6-a Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının “farklılıklara saygı ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	63
Tablo 6-b. Kontrol grubunun “farklılıklara saygı ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil-1: Tematik yaklaşım (Jacobs, 1989)	37
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt: Aktaran

APA: American Psychological Association

EBÖ-b: Empati Becerileri Ölçeği b formu

FSEP: Farklılıklara Saygı Eğitimi Programı

FSÖ: Farklılıklara Saygı Ölçeği

G: Deney - kontrol grubu

KONDA: Kamuoyu araştırmaları ve danışmanlık şirketi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Birey sayısı

NCATE: National Council For Accreditation Of Teacher Education

O: Ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi

ÖSEUA: Öğretmenlerin Saygı Eğitimi Uygulamaları Anketi

ÖSYA: Öğretmenlerin Saygı Yönelimleri Anketi

R: Tesadüfi atama

STA: Saygı Tutum Anketi

TDK: Türk Dil Kurumu

TED: Türk Eğitim Derneği

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

X: Uygulama süreci

Vd: Ve diğerleri

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA EMPATİ BECERİSİ VE FARKLILIKLARA SAYGILI OLMA DEĞERİNİN KAZANDIRILMASINDA STORYLINE YÖNTEMİNİN ETKİSİ

ÇATLAK, İsmail Hakkı

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT

Ocak – 2016, xiii + 127 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarına çokkültürlülük bağlamında empati becerisinin ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisinin incelenmesidir.

DeneySEL olarak yapılan bu araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 3.sınıf öğretmen adaylarından değerler eğitimi dersini seçmeli olarak alan 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak SPSS programı aracılığıyla 10'u deney grubuna, 10'u kontrol grubuna olmak üzere atanmıştır.

Storyline yönteminin empati becerisinin ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılması üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deney grubuna storyline yöntemine uygun düzenlenen öğretim programı uygulanmış olup kontrol grubuna ise farklı yöntemler (sunuş yolu, rol oynama ve soru cevap) aracılığı ile öğretim uygulanmıştır.

Araştırmada, katılımcıların empati becerisine ve farklılıklara saygı değerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen

Empati Becerileri Ölçeği B-Formu (EBÖ) ile Öksüz ve Demir (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Empati Beceri Ölçeği-B formundan ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları hesaplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler SPSS. 20 paket programı kullanılarak Man Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testlerine tabi tutulmuştur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Man Whitney U son test sonuçlarına göre:

- Storyline yöntemi ile empati kurabilme becerisinin kazandırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Storyline yöntemi ile farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında deney grubu ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanlarda artışlar olduğu görülmüştür.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre:

- Storyline yöntemi ile empati becerisinin ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Farklılıklara Saygı Değeri, Beceri Öğretimi, Empati Becerisi, Storyline Yöntemi, Çokkültürlülük.

ABSTRACT

EFFECT OF STORYLINE METHOD ON ENRICHING CANDIDATE TEACHERS OF SOCIAL STUDIES WITH EMPATHY SKILLS AND VALUE OF RESPECTING TO DIFFERENCES

ÇATLAK, İsmail Hakkı

Master's Thesis

Primary School Department

Social Sciences Teaching Major

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Emine Özlem YIĞIT

January - 2016, xiii + 127 Pages

The main objective of this study is to investigate the effect of storyline method on enriching candidate teachers of social sciences with empathy skills and value of respecting to differences

This experimental study was conducted on 20 students who took elective courses of teaching values among 3rd grade candidate teachers studying at the department of Social Sciences Teaching at Abant İzzet Baysal University in autumn period of 2015–2016 academic year. 10 of the students were designated to the experimental group and 10 to the control group through SPSS program by using simple random sampling method which is one of random sampling methods.

An education program prescribed in line with the storyline method was applied to the experimental group, and an education through teacher-centered and conventional methods was given to the control group in order to examine the effect of the storyline method on gaining skills of empathy and respect to differences.

Empathic Skills Scale B-Form developed by Dökmen (1988) and Scale of Respect to Differences developed by Öksüz and Demir (2012) were applied as pretest-posttest in order to determine how much the subjects have skills of developing empathy and value of respecting to differences in the study.

In the study, pretest-posttest scores of the students taken from Empathic Skills Scale B-Form and Scale of Respect to Differences were calculated. Data obtained within

this scope was subjected to Man Whitney U test and Wilcoxon Matched Pairs Test by using SPSS. 20 package software program.

Findings of the study can be summarized as follows:

According to the results of Man Whitney Test:

- A significant difference with respect to enriching candidate teachers with skills of empathy with storyline method was found in favor of the experimental group.
- Despite the fact that no significant difference between the control group and the experimental group with respect to gaining values of respecting to differences through the storyline method was found, increases in the scores of the students within the experimental group in the scale of respect to differences were observed.

According to the results of Wilcoxon Matched Pairs test:

- A significant difference with respect to enriching candidate teachers with skills of developing empathy and value of respecting differences with storyline method was found in favor of the experimental group.

Keywords: Values Education, Value of Respecting Differences, Skills Teaching, Empathy Skills, Storyline Method, Multiculturalism.

BÖLÜM I

1.Giriş

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın temelini oluşturan araştırma problemine, çalışmanın amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

18. yy'den bu yana devam eden ve varlığını Fransız Devrimine borçlu olan tek tipçi, tek bir ulusal kimliği merkeze alan, farklılıklara tahammülü olmayan ve farklılıklar üzerinde tahakküm kurmayı esas alan ulus-devlet yapısı 20. yy'ın ikinci yarısında, özellikle sosyal medya kullanımının artması, kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi, seyahatin kolaylaşması, teknolojik gelişmelerin hızlanması ve toplumlar arası etkileşimin artması sonucu sorgulanmaya başlanmış ve dikkatleri kültürel farklılıklar üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır (Eğimli ve Işık, 2012).

Dikkatlerin kültürel farklılıkların üzerine yoğunlaşması araştırmacıların çok kültürlülük kavramı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılması sonucunu doğurmuştur. Tarihte yer alan imparatorlukların yapıları dikkate alındığında içerik bakımından kökleri eskiye dayanmakla birlikte, çok kültürlülük olgusunun 20. ve 21. yüzyılların popüler kavramlarından biri olduğu söylenebilir. Zira 1950'li yıllardan sonra ilk olarak Avustralya ve Kanada hükümetleri, yerli halkların ve göçmenlerin kültürel farklılıklarını kabullenmeye yönelik çok kültürlülük politikalarını uygulamaya koymuşlardır. Çok kültürlülük Avustralya ve Kanada'dan sonra sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya, Yeni Zelanda, daha sonra da Avrupa ve Latin Amerika'da yasal olarak kabul görmeye başlamıştır (Doytcheva, 2009, 12). Bu durum çeşitli sosyal bilim disiplinlerinin

(antropoloji, arkeoloji, sosyoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi vb.) çokkültürlülük kavramı üzerinde inceleme yapmasına öncülük etmiştir.

İlgili alan yazın incelediğinde çokkültürlülük kavramı ile ilgili çok sayıda tanımlama yapıldığı görülmektedir. Çokkültürlülük sözlük anlamı itibariyle, “aynı ülkede pek çok kültürün birlikte varoluşu” anlamına gelmektedir (Özen, 2013). Özensel (2012) çok kültürlülüğü, ayrı etnik ve dini grupların birlikte yaşamasını ifade eden bir tasarımın adı, yani bir bakıma din, dil, etnisite, tarih, ülkü ve benzeri farklılıklarla birlikte yaşama imkânı olarak ifade etmiştir. Akova ve Demirkıran (2016) ise çok kültürlülüğü, “*bir toplum içinde farklı kültürlerin varlığını ifade etmek ile birlikte, pek çok devletin sınırları çerçevesinde birbirinden farklı kültürlere sahip halkların farklı bakış açıları ile birlikte yaşayabilme olgusunu tecrübe edebilmeleri durumu*” olarak tanımlamışlardır. APA (2002) çokkültürlülük kavramını ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum, statü, eğitim, manevi / dini yönelim vb. özellikleri içermek olarak tanımlamıştır. Ayrıca Ünal (2010)’a göre çokkültürlülük kavramı “*kapitalist toplumlardaki sınıfsal, etnik/ulusal, inançsal ve cinsiyet/cinsel yönelim temelli farklılıkların hiyerarşik olarak konumlandıkları toplumsal ve siyasal yapıya vurgu yapmakta, aynı zamanda bunların her birine toplumsal/siyasal yaşamda “yer açma” talebini içermektedir*”.

APA’nın (2002) yapmış olduğu tanımlamaya göre belirtilen özelliklerden en az ikisine sahip olunması bir toplumun çok kültürlü yapıda olduğunun ifade edilebilmesi için yeterli olabilmektedir. Ayrıca Parekh (2000)’in “*çokkültürlü toplum (multicultural society) bünyesinde iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran bir toplumdur*” cümlesi de bu yargıyı desteklemektedir (Akt. Canatan, 2009). Bu bakımdan dünya üzerinde Birleşmiş Milletlere kayıtlı 184¹ bağımsız devlet vardır ve bu devletler tahminlere göre bünyesinde 600 yaşayan dil grubu ve 5.000 etnik grup barındırmaktadır (Kylimka, 1998). Bu bilgiler doğrultusunda çoğu ülke kültürel bakımdan çokkültürlülük özelliklerini yansıtmaktadır. Tanımlamalarda ifade edilen değişkenler ve aşağıda yer alan bilgiler doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti devletinin de içerisinde farklılıkları barındıran çokkültürlü devletlerden bir tanesi olduğunun söylenmesi mümkündür.

¹ 2016 yılındaki verilere göre Birleşmiş Milletlere üye resmi devlet sayısı 193’tür (BM,2016).

- Resmi kayıtlara göre Türkiye’de yaşayan engelli birey sayısı 1 milyon 583 bin 218’dir (Haberaktüel, 2013).
- Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2015 yılında yayınladığı verilere göre toplam nüfusun coğrafi dağılımına bakacak olursak %92,1’i il/ilçe merkezlerinde, % 7,9’u belde/köylerde yaşamaktadır² (TÜİK, 2015).
- Türk toplumunun cinsiyete bağlı nüfus dağılımında ise toplam nüfusun %50,2’sini erkekler, %49,8’ünü kadınlar oluşturmaktadır (2015, TÜİK).
- Türkiye toplumunun kültürel yapısı ile ilgili olarak KONDA (2006) tarafından yapılan araştırmada Türkiye nüfusunun etnik yapısı içinde Türklerin % 76,03 ile 55 milyon 484 bin, Kürtlerin % 15,68 ile 11 milyon 445 bin, diğer etnik gruplar toplamının ise, yüzde 8,3 ile 6 milyon 46 bin olduğu hesaplanmıştır.
- KONDA (2006)’nın verilerine göre Türkiye’de yaşayan 18 yaş ve üstü bireylerin %84,54’ü Türkçe, %12,98’si Kürtçe, Zazaca, % 1,38’i Arapça ve %1,11’i diğer dilleri konuşmaktadır.
- Türkiye nüfusunun %93,12’si Müslüman (Sünni Hanefi (81,96), Sünni Şafii (9,06), diğer Müslüman (2. 1)), % 5,02’si Alevi ve %1,86’sı diğer inançlara sahip olduğunu belirtmiştir (KONDA, 2006).³

Tüm bu istatistiki veriler daha önce de ifade edildiği gibi Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin içerisinde farklılıkları barındıran çokkültürlü bir toplum olduğunu kanıtlamaktadır.

Bünyelerinde birden fazla kültürü barındıran modern toplumların (çokkültürlü) karşılaştığı temel problemlerin başında, toplum içerisinde yaşayan farklılıklara sahip bireylerin kimliklerinin tanınması ve kültürel farklılıklarına saygı duyulması talepleri gelmektedir (Kymlicka, 1998, 37). Bu taleplerin temelini bireysel farklılıkların eğitim politikasına yansıtılması oluşturmakta ve bu da toplum içerisinde yer alan birbirinden farklı sosyal, siyasal, ekonomik statü, etnisite ve inanca sahip bireylerin eğitilmesi konusunun ele alınması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Kültürel farklılıklara sahip

² "il ve ilçe merkezleri" ile "belde ve köyler" nüfuslarındaki büyük farklılıkların ana nedeni, 5747 sayılı yasa uyarınca yapılan idari bölünüş değişiklikleridir.

³ KONDA’nın 2006 yılında yapmış olduğu araştırma sonuçları en güncel bilgileri içerdiği için bu çalışmanın verilerinden yararlanılmıştır.

toplumlar, bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyebilmek ve onlara eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmek için çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadır (Cırık, 2008). Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi adlı eserinde Kymlicka (1998); farklı sınıf, ırk ve bölgelerden gelen insanlara fırsat eşitliğini sağlayacak standart bir eğitim programının toplumu oluşturan bireylerin isteklerini karşılayacağını düşündüğünü belirtmektedir. Eğitime yönelik söz konusu talepler ve çok kültürlü toplumlarda eğitim nasıl olmalı düşüncesi “Çok kültürlü Eğitim” çalışmalarının başlamasına öncülük etmiştir. Çok kültürlülük eğitime yönelik araştırmalara bakıldığında; ülkemizde ve dünyada çok kültürlü eğitim ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Schultz, 1999; Özkazanç, 2001; Banks ve Banks, 2003, 2007; Başbay ve Bektaş, 2009; Polat, 2009; Banks, 2010, 2013; Açıkalın, 2010; Ünal, 2010; Nieto ve Bode, 2011; Perez, 2011; Şensoy ve DiAngelo, 2011; Contreras, 2011; Rogers ve Rios, 2011; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Nadine, 2012; Lobb, 2012; Damgacı ve Aydın, 2013; Keskin ve Yaman, 2014; Günay, Kaya ve Aydın, 2014; Fine, Jacobowitz ve Michelli, 2015; Gorski ve Swalwell, 2015; Salgur ve Gürsoy, 2015; Ağırdağ, Merry ve Houtte, 2016; Iseminger, 2016; Watkins, Lean ve Noble, 2016; çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışma yapan araştırmacılardan bazılarıdır.

Çok kültürlü eğitime yönelik yapılan çalışmalarda bu kavramın tanımlanmasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Çok kültürlü eğitimi Başbay ve Kağnıcı (2011) “*öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmek*” olarak tanımlamıştır. Yazıcı ve diğerleri ise (2009) çokkültürlü eğitimi, çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımlar olarak ifade etmişlerdir. Nieto ve Bode (2011) çok kültürlü eğitimi “*demokratik değerleri ve amaçları, kültürel çoğulculuğu, sosyal adaleti ve öğrencilerin sosyal, kişisel ve entelektüel gelişimlerini temel alan eğitim*” olarak tanımlamıştır (Akt. Günay, Kaya ve Aydın, 2014). Yapılan tanımlamaların ortak özelliklerine bakıldığında; eğitimde çeşitliliğin, çoğulculuğun sağlanmasının ve bireylerin eşit bir şekilde eğitim sisteminden faydalanmasının vurgulanmış olduğu görülmektedir.

Eğitim sisteminde çoğulculuğun sağlanabilmesi ve farklılıklara sahip tüm bireylerin eğitim sisteminden eşit bir şekilde faydalanabilmesi için eğitim sistemi

içerisinde yer alan öğretmenlerin ve eğitim programlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin ortaya konulabilmesi için öncelikle çok kültürlü eğitimin amaçlarına değinilmesi gerekmektedir. Gay (1994)'e göre çok kültürlü eğitimin;

- **Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek:** Bireylerin sahip oldukları etnik kökenlerinin ve kültürel geçmişlerinin bilincinde olmak, toplum hayatında farklılıklara sahip bireylerin olduğunu bilmek, farklılıklara saygı duymak,
- **Kişisel gelişim:** Kendisiyle barışık, uyumlu, kişisel gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmek,
- **Tutum ve değer açıklama:** Farklı kültürlere ait bireylerin tutum ve değerlerini açıklayıp, herkesin özel ve değerli olması dolayısıyla farklılıklara saygı duyulmasını sağlamak,
- **Çokkültürlü sosyal yetkinlik:** Toplumda var olan çeşitliliği görmeye yönelik çeşitli bakış açıları kazandırmak,
- **Temel beceri yeterliliği:** Farklı öğrenme düzeylerine sahip bireylerin okuma, yazma, eleştirel düşünme, problem çözme, çatışma çözme ve matematik becerilerini geliştirmek,
- **Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik:** Bireylerin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmaları için öğrenme düzeylerine, yeteneklerine ve fiziksel özelliklerine uygun eğitim araç ve gereçleri düzenlemek,
- **Sosyal reforma yönelik kişisel güçlendirme:** Bireyleri tutum, davranış, alışkanlık ve beceri yönünden başarılı bir şekilde yetiştirerek sosyal değişimin temelini atmak olmak üzere yedi amacı vardır.

Çok kültürlü eğitimin amaçları ile ilgili çeşitli yazarların ifadelerini derlediği listede ise Polat (2009) bu amaçları;

- Akademik başarıyı artırmak (Dunn, 1997),
- Önyargılara karşı eleştirel düşünebilmeyi sağlamak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992),
- Bireyde kendine güvenen bir kimlik oluşturmak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992),

- Farklılıkları olan başka bireylerle rahat ve empatik bir etkileşim kurmayı sağlamak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992),
- Değer ve tutumların açıklanmasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak (Gay, 1994),
- Öz benlik ve özgüveni geliştirerek bireylerin kendileriyle barışık olmasını sağlamak (Gay, 1994),
- Çok kültürlü bir ortamda uyum içinde yaşamayı öğretmek (Coşkun, 2006),
- Kültürel farkındalık sağlayarak, önyargıları kırmak (Dunn, 1997),
- Okulda çoğulculuğu, eşitliği sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000),
- Okulda eleştirel düşünce ortamını sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000),
- Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992) olarak sıralamıştır.

İfade edilen amaçlar doğrultusunda çok kültürlü toplumlarda bir bireyin; hoşgörülü, farklılıklara saygılı, kendisiyle barışık, eleştirel düşünen, empati kurabilen, çatışma ve problem çözme becerisi gelişmiş olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Specier ve Steuel (2001) çok kültürlü toplumlarda bireylerin farklı yaşam biçimlerine tolerans gösterme, kişinin eşit vatandaşlık haklarına saygılı olma, ayrımcılığa karşı dik durma, hukukun üstünlüğünü kabullenme; uzlaşma, oy verme, çoğunluk kararını kabul etme ve kamu yararı bakımından siyasi talepleri haklı görme gibi demokratik tutumlara sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere çok kültürlü toplumlarda bireylerden; farklılıklara saygı, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, barış, sevgi, adil olma, dayanışma gibi değerlere ve empati kurma, eleştirel düşünme, problem çözme, çatışma çözme, sosyal katılım gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Doğal olarak bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve değerleri onlara kazandıracak olan öğretmenlerin de bu yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. MEB'in (2008) hazırlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kitabında yer alan bir öğretmenin sahip olması gereken 6 ana yeterlik ve 31 alt yeterlilikten bazıları çok kültürlü öğretmenlerin özelliklerini de bünyesinde barındırmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

A-Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim: Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalıdır,

B-Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımalıdır.

C-Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini bireysel farklılıkları dikkate alarak plânlamalı, uygulamalı ve yönetmelidir.

D-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklere uygun ölçme değerlendirme süreci geliştirebilmelidir.

E-Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımalıdır.

Yine çok kültürlü öğretmen yeterliliği ile ilgili olarak National Council For Accreditation Of Teacher Education (NCATE)'ın 2008 yılında yayınlamış olduğu Professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions adlı, öğretmen yetiştirme standartlarının belirlendiği kitapta; öğretmen adaylarının dil ediniminin, etnisitenin/ırkın, kültürel ve dilsel farklılıkların, engellilik durumunun ve cinsel yönelimin öğrenme üzerindeki etkisini öğrenmesi gerektiğini; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu değişkenlere sahip (farklı sosyo-ekonomik, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, etnik köken, bölgesel/coğrafi kökene sahip) tüm öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabilecek bilgi, beceri ve mesleki yeterliliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir. NCATE'nin yapmış olduğu açıklamalar doğrultusunda da, çok kültürlü toplumlarda kültürel çeşitliğin fazla olması dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içerisinde farklılıklara sahip bireyleri anlayabilmeleri ve farklılıklara saygı gösterebilmeleri için kendilerini karşısındaki öğrencinin yerine koyarak, onu doğru olarak anlayabilmeleri ve bunu karşısındaki öğrenciye yansıtabilmeleri yani empati becerisine sahip olabilmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim bağlamında farklı becerilere ve değerlere sahip olmalarının gerekliliği açıktır. Sağlıklı iletişim becerisinin temelini ise empati kurabilme ve saygı duyma oluşturmaktadır (Yüksel-Şahin, 2009). Empati kurma

becerisi ve farklılıklara saygı değerini edinmiş bireylerin iletişim konusunda daha az sorun yaşayacakları söylenebilir. Bu bakımdan etkili iletişim becerisine sahip bir öğretmenin empati kurabilme becerisi yüksek olacağından öğrencilerini anlaması kolaylaşacak, ders içeriğini, yararlanacağı ilke ve yöntemleri ve öğrenme ortamını bireylerin farklılıklarına göre uyarlayabilecektir. Buna dayanarak öğretmen yetiştirme sürecinde öncelikle onlara etkili iletişimin temelini oluşturan empati kurabilme becerisinin ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılması çok kültürlü eğitiminin önceliklerinden olmalıdır diyebiliriz.

Acun-Kapıran (2011) empati kavramını bir kişinin başka bir kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanması; onun algısal, düşünsel ve duygusal dünyasına girerek rol alması; hayali olarak katılması; kişiyi içsel olarak doğru anlamaya çalışması ve durumunu anladığını yansıtmayı süreci olarak tanımlamıştır. Ünal (2007) ise empati kavramını kişinin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyup, onu duygu ve düşünce boyutlarıyla anlamaya çalışması ve bunu paylaşması olarak ele almış, ayrıca bütün ilişkilerde etkili ve belirleyici rol oynayıp iletişim için yaşamsal önem taşıdığını ifade etmiştir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere empati, bireyin bir süreliğine kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun yaşamış olduklarını anlaması ve bunu sözel olarak veya davranışlarıyla karşısındakine ifade etmesidir.

Etkili iletişimde ve dolayısıyla çok kültürlü eğitimde önemli değerlerden bir diğeri olan farklılıklara saygı kelime öbeğinin tek bir kelime olarak tanımı mevcut olmadığından, bu kelime öbeğini farklılık ve saygı olarak incelemek daha doğru olacaktır. Farklılık kavramını Türk Dil Kurumu (TDK):“*Farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık*” olarak tanımlamıştır (TDK, 2016). Ayrıca Jones (1999) tarafından yayımlanmış olan “Çeşitliliğin Tanımı: İki Görüş. Daha Kapsayıcı Bir Tanım” adlı çalışmada farklılık: ırk, yaş, etnik köken, cinsiyet, yetenek, cinsel yönelim, ekonomik statü, coğrafi arka plan, öğrenme tarzı, kişilik tipi, dini/manevi yönelim olarak ifade edilmiştir. Bu belirtilen özelliklerden bazıları birincil karakteristik (cinsiyet ve cinsel yönelim, ırk, etnik köken, yetenek vb.) ve bazıları sonradan edinilen ikincil karakteristik (eğitim durumu, ekonomik statü, dini inanç, yaşanılan coğrafya vb.) özelliklerdir. TDK (2016) sözlüğünde saygı kelimesi ise; değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir

şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlamaları bir araya getirmemiz durumunda farklılıklara saygıyı; insanları doğuştan sahip oldukları birincil karakteristik (ırk, etnik köken, yetenek, engellilik, cinsiyet ve cinsel yönelim) ve sonradan edindikleri ikincil karakteristik (eğitim durumu, ekonomik statü, dini inanç, yaşanan coğrafya vb.) özelliklerine göre yargılamamak, herkesin kendi doğruları çerçevesinde yaşadığının farkında olmak, farklılıkları zenginlik olarak görebilmek ve toplum içerisinde yaşayan herkese sahip oldukları farklılıklarından dolayı sevgiyle bakıp hürmet gösterebilmek olarak tanımlamak mümkündür. Mindivanlı, Küçük ve Aktaş'a (2012) göre ise farklılıklara saygı kavramı farklılıklara hoşgörüyü, öz saygıyı, önyargılardan uzak olmayı ve insanları olduğu gibi kabul etmeyi içermektedir.

Öğrencilerin çok kültürlülüğe yönelik duyarlılıklarını geliştirebilmek için ifade edilen değer ve becerilerin öğrencilere hangi dersler aracılığıyla ve nasıl kazandırılacağı önem arz etmektedir. Aslında Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları içerisinde yer alan *“beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”* ifadesinden hareketle öğretim programlarının tamamında bu bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya yönelik düzenlemelerin gerekli olduğu söylenebilir. Özele incek olursak çok kültürlü bir bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin 1. ve 2. kademe için; hayat bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi, düşünme eğitimi, hukuk ve adalet dersi, iletişim ve sunum becerileri, Türkçe, medya okuryazarlığı ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında kazandırılması planlanmaktadır. Bu dersler içerisinde değerlerin öğretimine yönelik sosyal bilgiler dersinin ayrı bir yeri vardır ve *“üretilen bilginin paylaşılması gereksiniminin ortaya çıkması, değer olarak kabul edilen kavramların toplum hayatının bir parçası olması ve insanın doğasında yer alması değer kavramının eğitimle özellikle sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirilmesinde önemli bir etken olmaktadır”* (Tay ve Ünlü, 2014). Ayrıca öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarına yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumları edinmelerinde sosyal bilgiler dersi ön planda yer almaktadır (Yiğit, 2007). Dolayısıyla değer öğretiminde tüm öğretmenlere özellikle de sınıf öğretmenlerine

ve sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Yazar, 2010, 35). Özellikle de vizyonu;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek (MEB, 2005),

olan, insanları ve yaşamlarını konu alıp bireylerin kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlayan sosyal bilgi dersine ve öğretmenlerine bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Yine sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları içerisinde bulunan *“insanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılaşmaları gerektiğini benimserler”* ifadesi sosyal bilgilerin değer ve beceri eğitiminde önemli bir yerinin olduğunu kanıtlamaktadır (Sözer, 2016). Ayrıca sosyal bilgiler dersinin hayatın merkezinde olduğu ve bu açıdan toplumu ilgilendiren değer ve becerilerin kazandırılmasında da akla ilk gelecek derslerden olması gerektiği MEB’in (2005) sosyal bilgiler dersine yönelik yapmış olduğu şu tanımdan hareketle söylenebilir:

Sosyal bilgiler bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.

Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi değer ve beceri öğretiminde önemli yere sahiptir ve bu amaca uygun bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, eğitim süresi boyunca değerler öğretiminde örnek model olmaları, eğitim- öğretim uygulamalarını değerler öğretimine göre düzenlemeleri, çeşitli stratejiler kullanarak sınıf içinde ve dışında değerlerin kazandırılmasına ilişkin çeşitli uygulamalar yaptırılmaları gerektiği önemle

vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2009, 165). Öğretilmesi amaçlanan değeri veya beceriyi betimleyen bir senaryonun öğrencilere yazdırılması, var olan problemlerin “Paylaşım Saati” etkinliğiyle çözümlenmesi, güzel davranış sergileyen öğrencilerin sınıfta oluşturulmuş “Güzel Davranış Ağacına” isimlerinin yazılması (Yıldırım, 2007, 137-138), çeşitli değerlerin öğretiminde güncel olaylar ile belirli gün ve haftalardan yararlanılması (Deveci, Çengelci-Köse, 2014) değer ve beceri öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu açıklamadan hareketle öğretmenlerin değerler öğretiminde telkin yöntemini kullanmaktan ziyade, değer öğretimini hayatlarının her alanında uygulamalarının gerektiği ve öğrencilere rol model olmalarının beklendiği söylenebilir. Bu açıdan değer ve beceri öğretiminde öğrencileri ve öğretmenleri aktif hale getiren ve çeşitli öğrenme ve öğretme metotlarının kullanılmasına olanak sağlayan yöntemlerin kullanılması önemlidir. Değerler eğitiminde öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntemler Balcı ve Yanpar-Yelken (2013)’e göre: örnek olay inceleme, öğretmen olarak model olma ve problem çözme, öğrencilerle birlikte kural geliştirme ve işbirliğine dayalı öğrenme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntemlerin daha çok öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntemler olması gerekmektedir. Bu yöntemler içerisinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilecek beyin fırtınası, soru-cevap, benzetim, mikro öğretim, ekiple öğretim, gösteri, altı şapkalı düşünme, yaratıcı drama, eğitsel oyunlar ve rol oynama gibi teknikler de yer almaktadır. Öğrencinin merkezde olduğu, öğrencilerin yaşantılarından hareketle öğrenmenin hikayeleştirilerek gerçekleştirildiği, çağdaş yöntem ve tekniklerin öğrenme sürecinde kullanılabildiği, öğretmenin rehber rolünde öğrencilerin öğrenmesine yardım ettiği çağdaş bir öğretim yöntemi olan Storyline Yönteminin de farklılıklara saygı ve empati becerisinin kazandırılmasında kullanılabilecek etkin yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla değerlerin ve becerilerin kazandırılmasında kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin uygulamalı olarak ortaya konulması ve öğretmen adaylarında söz konusu değerlerin ve becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

1.2. Tezin Amacı

Sağlıklı iletişimin temel yapı taşlarından olan farklılıklara saygı değeri ve empati becerisi çokkültürlü toplumlarda bireye kazandırılması planlanan yeterlilikler içerisinde yer almaktadır. Çok kültürlülüğe duyarlı bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bu kazanımlara sahip olması gerekmektedir. Özellikle de hedefi etkin ve duyarlı vatandaş yetiştirmek olan, değer ve beceri eğitiminde önemli bir sorumluluk atfedilen sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bu yeterliliklere sahip olması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca değer ve beceri eğitiminde öğrencilere rol model olmanın önemli bir yeri olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının rol model olarak yetiştirilebilmesi için de değer ve beceri eğitiminde etkinliklere dayalı öğretim süreçlerine yer verilmelidir. Bu bakımdan etkinliklere dayalı öğretimi içerisinde barındıran ve çeşitli tekniklerin kullanılmasına olanak sağlayan storyline yöntemi değer ve beceri öğretiminde kullanılabilir mi sorusundan hareketle bu çalışmanın içeriğini sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisinin ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisini incelemek oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi nedir?” sorusuna cevap aranacaktır. Ayrıca bu araştırmanın alt problemlerini oluşturan:

- Farklılıklara saygı değerinin öğretmen adaylarına kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi nedir?
- Empati becerisinin öğretmen adaylarına kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi nedir?
- Farklılıklara saygı değeri ve empati becerisinin öğretmen adaylarına kazandırılmasında storyline yöntemi ile diğer yöntemler arasında farklılık var mıdır?

Sorularına cevap aranacaktır.

1.3. Tezin Önemi

İnsanlık tarihi incelediğinde toplumlar arasında sürekli bir mücadele halinin var olduğu görülmektedir. Bu mücadelelerin çoğu milyonlarca insanın ölmesine sebep olan savaşlarla sonuçlanmıştır (Törüner; 2011). Milattan önce 15. yy (1496) ile milattan sonra 19. yy (1861) arasında geçen 3357 yıllık süre zarfında insanoğlu sadece 227 yıl barış dönemi geçirmiştir. Kısacası ortalamaya vuracak olursak 1 yıllık barış dönemi için insanoğlu 13 yıl savaşmıştır (Block, 1936). Bu kaos ortamının yaşadığımız coğrafya ve içinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde de devam ettiğini ülkemizin doğu ve güneydoğusunda yaşananlar ile Suriye ve Irak'taki çatışma ortamına bakarak söylemek mümkündür. Bunun dışında özellikle ülkemiz içerisinde yaşayan bireylerin farklılıklarından dolayı yaşamış oldukları problemlerin istatistiki verilerle ifade edilmesi tezin önemini açıklama ve anlamamıza yardımcı olacaktır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Türkiye'de kadına yönelik şiddetin her geçen gün arttığı bilinmektedir. Şiddet kavramının sadece fiziksel olmadığı bunun yanında ekonomik, cinsel ve duygusal olabileceği unutulmamalıdır. Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu'na (2014) göre ülkemiz genelinde araştırmaya katılan, en az bir kere evlenmiş kadınların %36'sının fiziksel şiddete, %12'sinin cinsel şiddete, %44'ünün duygusal şiddete, %30'unun ekonomik şiddete maruz kaldığı açıklanmıştır (Hacettepe, 2014). 2006-2012 yılları arasında yapılan incelemelere göre öldürülen kadın sayısı ise %1400 artmıştır (İşpert, 2012). 2013 yılında kadına yönelik şiddet sonucu 214 kadın hayatını kaybetmekle birlikte henüz 2014 yılı bitmeden 214 rakamına ulaşılmıştır (Cumhuriyet, 2014). ONEDİO haber sitesinin 2014 İnsan Hakları Derneği Raporu'nu esas alarak hazırlamış olduğu habere göre; erkek şiddeti sonucu 294 kadın yaşamını yitirmiş, 458 kadın yaralı olarak kurtulmuş, 142 kadın taciz ve tecavüze maruz kalmıştır (ONEDİO, 2014).
- Nefret cinayetleri, ırkçı saldırılar ve linçler sonucu 2008 - 2014 yılları arasında 34 transseksüel birey hayatını kaybetmiştir (Milliyet, 2014). Ayrıca Kaos GL, IGLHRC ve LGBTI News Turkey tarafından hazırlanan rapora göre; 2010-2014

yılları arasında kendisini gay, biseksüel ve transseksüel olarak adlandıran 41 kişiye karşı nefret cinayeti işlenmiştir (Pembe Yaşam, 2014).

- Adalet Bakanlığı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü verilerine göre 2009'dan 2015'e kadar çocuk istismarına yönelik açılan davaların sayısında yaklaşık %50 (açılan dava sayısı: 2009 yılında 12.635, 2014 yılında, 18.104) artış olmuştur (Yurt Gazetesi, 2016). Bu rakamlar resmi olarak kayda geçmiş rakamlar olup içerisinde istismara uğrayıp bir şekilde aileleri tarafından konuyu yargıya taşımadan veyahut bilinmeyen sebeplerle üzeri örtülen vakaların var olduğu düşünülmektedir. TÜİK'in 2012 verilerine göre 6-17 yaş arası çalışan çocuk işçi sayısı 893 bin kişidir. Ayrıca 2002-2012 yılları arasında resmi olarak çocuk yaşta (18 yaş altı) evlendirilen kız çocuk sayısı 511.985'tir.
- İnsan Hakları İzleme (Human Rights Watch) Örgütü'nün 2015 yılında paylaştığı bilgiye göre; Türkiye'de okul çağındaki yaklaşık 400.000 mültecinin dil ve ekonomik zorluklar nedeniyle eğitim hakkından mahrum olduğu belirtilmiştir (Human Rights Watch, 2015).
- 2013 yılında Giresun milletvekili Selahattin Karaahmetoğlu'nun engelli bireylerin tespitine yönelik dönemin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı Fatma Şahin'e sormuş olduğu soruya verilen cevap doğrultusunda Türkiye'de engelli birey sayısı resmi olarak 1 milyon 583 bin 218 olarak açıklamıştır. Bu sayının 238.917'i örgün ve yaygın eğitim kurumlarından faydalanmaktadır (TBMM, 2013). MEB'in 2015-2016'da yayınlamış olduğu istatistiki verilere göre; özel eğitime muhtaç 10.141 öğrenci ilkokul, 11.125 öğrenci ise ortaokul eğitimi almaktadır (MEB, 2015. 64,65). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü Mustafa Baloğlu, 2012-2013'te ilkokullarda 67 bin, ortaokullarda 80 bin kaynaştırma öğrencisinin olduğunu ifade etmiştir (Eğitim Tercih, 2013).
- 2016 yılında Türkiye'de kişi başına düşen milli gelirin 9.364 dolar olacağı tahmin edilmektedir (Karanfil, 2016). Ayrıca 2016 yılı için 3 çocuklu bir aile (5 kişilik)

için asgari ücret miktarı 1.387, 45 TL olarak belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2015). Oysa TÜRK-İŞ'in Temmuz 2016 rakamlarına göre 4 kişilik bir aile için açlık sınırı 1.370 TL olup, yoksulluk sınırı ise 4.462 TL'dir (TÜRK-İŞ, 2016). Kısacası Türk toplumunda nüfusun çoğunluğu açlık ve yoksulluk sınırında yaşamaktadır.

Bu veriler Türk toplumunun genel yapısını çok kültürlülük bağlamında ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaşanan sorunlara da dikkat çekmektedir. Çok kültürlü toplumlarda yaşanan problemlerin ve çatışmaların minimize edilebilmesi için bireylerin, belirli değer ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu çerçevede bireylerin farklılıklara saygı, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, barış, sevgi, adil olma, dayanışma gibi değerlere ve empati kurma, eleştirel düşünme, problem çözme, çatışma çözme, sosyal katılım gibi temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde farklılıkları zenginlik olarak gören, insan haklarına ve onuruna saygılı, demokratik tutum ve davranışlara sahip, evrensel değerlere bağlı bireyler yetiştirmedığımız sürece açıklaması yapılan problemler toplumumuzda var olmaya devam edecektir. Bu çalışma kapsamında bu değer ve becerilere sahip geleceğin bireylerini yetiştirecek öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerinin ve empati kurabilme becerisinin storyline yöntemi ile kazandırılması planlanmaktadır.

Literatürde değerler eğitimi ile ilgili çok sayıda tez ve makale çalışması yer almaktadır. Fraenkel, 1977; Leming, 1981; Gerard ve Tims, 1985; Abrams, Elliot, 1994; Halstead ve Taylor, 1996; Lovat ve Toomey, 2001; Keskinoglu, 2008; Samur, 2011; Merey, Kuş ve Karatekin, 2012; Bakioğlu ve Sılay, 2013; Hökelekli, 2013; Ergün, 2013; Kasapoğlu, 2013; Bağcı, 2013; Cevherli, 2014; Ulusoy ve Dilmaç, 2014; Turan ve Ulusoy, 2014; Ekşi ve Katılmış, 2014; Kantar, 2014; Kova, 2014; Ercan, 2014; Uzunkol, 2014; Selek, 2014; Güçlü, 2015; değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılardan bazılarıdır.

Dünya'da ve Türkiye'de değerler eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen sadece farklılıklara saygı değerinin konu edinildiği çalışma sayısının oldukça az olduğu gözlenmiştir. Ayrıca farklılıklara saygı değeri ve empati kurabilme becerisinin öğretmen adaylarına kazandırılması konusunda yapılan çalışmaların kısır kaldığı da

görülmüştür. Yapılan akademik çalışmalar daha çok birinci kademeye yöneliktir. Ayrıca belirtilen değer ve becerilerin storyline yönteminden yararlanılarak öğretimine yönelik akademik bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan değer ve becerilerin öğretiminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına storyline yöntemi kullanılarak farklılıklara saygı değerinin ve empati becerisinin bir arada kazandırılmasına yönelik bir çalışmanın yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma; yükseköğretim kurumlarında değerler eğitimi dersinin bir unsuru olan farklılıklara saygı değerini ve etkili iletişim dersinin önemli bir parçası olan empati kurabilme becerisinin öğretmen adaylarına kazandırılması konusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan akademisyenlere yol göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmanın storyline yönteminin uygulanışına yönelik bir örnek oluşturacağı ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yöntemi kullanarak öğrenme ve öğretme yaşantılarına çeşitlilik kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Storyline yöntemi kullanılarak farklılıklara saygı değeri ve empati kurabilme becerisinin öğretilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bu araştırma;

- 2015-2016 eğitim öğretim yılı,
 - Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı ve
 - 3.sınıf öğrencileri
- ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Deney ve kontrol grubu, kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı ölçüde etkilenmiştir.
- Araştırma sürecinde katılımcılar bütün sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Değer: Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (MEB, 2005: 88).

Beceri: Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005: 52)

Empati: Kişinin kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak, onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlayıp bunu kişiye iletmesidir (Dökmen, 2014).

Storyline Yöntemi: Öğrenenlerin hikaye oluşturma isteğini kullanarak, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması ilkeleri üzerine inşa edilen, etkili öğrenme ve öğretmenin temel parçaları olan aktif öğrenme ve yansıtma için fırsat sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (The Scottish Consultative Council on the Curriculum).

Farklılıklara Saygı: İnsanları, doğuştan sahip oldukları birincil karakteristik (cinsiyet, ırk, etnik köken, yetenek, engellilik, cinsiyet ve cinsel yönelim) ve sonradan edindikleri ikincil karakteristik (eğitim durumu, ekonomik statü, dini inanç, yaşanılan coğrafya vb.) özelliklerine göre yargılamamak, herkesin kendi doğruları çerçevesinde yaşadığının farkında olmak, farklılıkları zenginlik olarak görebilmektir.

Çokkültürlülük: Irk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum, statü, eğitim, manevi / dini yönelim ve diğer kültürel boyutları ifade etmektedir (APA, 2002).

BÖLÜM II

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde kuramsal temeller olarak sosyal bilgiler öğretiminden, çokkültürlülükten değer eğitiminden, beceri eğitiminden, storyline yönteminden, farklılıklara saygı değerinin ve empati kurabilme becerisinin kazandırılmasında storyline yönteminin kullanılmasından söz edilmiş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Çokkültürlülük

Teknoloji alanında ki yenilik ve gelişmeler, internet tabanlı sosyal paylaşım ağlarının sayıca artması, insanlar arasındaki sınırları ortadan kaldırması ve anlık etkileşime izin vermesi sonucunda farklılıklar daha görünür hale gelmiş ve ön plana çıkmaya başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren toplumsal hayatta bu değişmelerin ve teknolojideki gelişmelerin bir sonucu olarak ülkelerin yönetsel anlayışlarında da farklılıklar görülmeye başlanmıştır. Tek dil, tek din vb. teklik anlayış üzerine inşa edilen farklılıkları dışlayan ulus devlet yapısı bu değişmelerden etkilenecek toplumsal yapı içerisinde yer alan ve çeşitli din, dil, etnisite ve cinsel yönelime ait bireylerin ve grupların var olduğu gerçeğini kabullenmeye başlamıştır (Eğinli ve Işık, 2012). İlk olarak Kanada ve Avustralya devamında ABD, Büyük Britanya, Avrupa ve son olarak Latin Amerika hükümetleri ülkelerindeki yerli halkların ve göçmenlerin kültürel farklılıklarını tanıyan çalışmalara başlamış ve yasal olarak varlıklarını kabul etmiştir (Doytcheva, 2009).

Yaşanan bu süreçlere paralel olarak çeşitli sosyal bilim disiplinlerinde (felsefe, siyaset, sosyoloji, ekonomi, güzel sanatlar vb.) alanında uzman kişiler çokkültürlülük

üzerine araştırmalar yapmıştır. İçerik olarak geçmişte de var olduğu bilinse de kavramsal olarak okkültürlüluğu ifade edilmesi 20. yüzyılın ikinci yarısına dayanan yeni bir kelimedir. Toplumsal yapıda ki çeşitliliğin tanımlanmasının bir ihtiyacı olarak okkültürlüluğ kavramının ortaya çıktığı söylenebilir. okkültürlüluğ APA(2002) tarafından; ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum, statü, eğitim, manevi / dini yönelim vb. özellikleri içermek olarak tanımlamıştır. Ayrıca Cambridge sözlükte okkültürlüluğ (multiculturalism); “değişik din ve ırkları bünyesinde barındırmak” olarak ifade edilmiştir (dictionary.cambridge.org). Bu özellikleri bünyesinde barındıran yapılar çokkültürlü toplumlar olarak adlandırılmıştır. Türkiye’nin nüfus yapısı incelendiğinde bünyesinde çeşitli dilleri konuşan, farklı inanca mensup, farklı sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip bireylerin var olduğu görülecektir. Bu bilgilerden ve okkültürlüluğe yönelik yapılan tanımlardan hareketle Türkiye’nin de çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu ifade edebiliriz.

Türkiye gibi ulus devlet anlayışının hakim olduğu toplumlarda, toplum içerisinde yer alan farklılıkların kabullenilmesi doğası gereği kolay olmamıştır. Egemen kültür anlayışından gücün paylaşılmasına doğru değişme gösterme zaman almıştır ve almaktadır. Bu bağlamda eğitimin toplumlari sistemli bir şekilde değiştirme ve dönüştirme özelliğinden hareketle çokkültürlü toplumlarda ki değişme ve dönüşümde en önemli sorumluluğun eğitime düştüğünü ifade edebiliriz. Bu farkındalığa sahip bilim adamlarının araştırmaları sonucunda farklılıkların var olduğu toplumlarda eğitimin bu değişime ve dönüşüme nasıl aracılık edebileceğinden hareketle çokkültürlü eğitim anlayışını geliştirdiklerini söyleyebiliriz (Kymlicka, 1998).

Çokkültürlü eğitimi Banks (2010): “Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A” isimli çalışmasında; eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylerin cinsiyetlerine, ırklarına, sosyal statülerine, etnik yapılarına göre ayırt etmeden eğitim sisteminden eşit bir şekilde yararlanmaları olarak tanımlamıştır. Gay’a (1994) göre çokkültürlü toplumlarda verilecek olan çokkültürlü eğitimin yedi amacı vardır ve bunlari şu şekilde ifade etmiştir;

- Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek
- Kişisel gelişimi sağlamak

- Tutum ve değer açıklamak
- Çokkültürlü sosyal yetkinlik kazandırmak
- Temel beceri yeterliliği sağlamak
- Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik ortamı oluşturmak
- Sosyal reforma yönelik kişisel güçlendirmedir.

Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için bireylerin öncelikle sahip olması gereken temel özellikler vardır. Specier ve Steuel (2001) çok kültürlü toplumlarda bireylerin farklı yaşam biçimlerine tolerans gösterme, kişinin eşit vatandaşlık haklarına saygılı olma, ayrımcılığa karşı dik durma, hukukun üstünlüğünü kabullenme; uzlaşma, oy verme, çoğunluk kararını kabul etme ve kamu yararı bakımından siyasi talepleri haklı görme gibi demokratik tutumlara sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Specier ve Steuel'in yapmış olduğu açıklamadan hareketle çokkültürlü toplumlarda yer alan bireylerin farklılıklara sahip bireylere yönelik ifade edilen olumlu tutum ve davranış geliştirebilmeleri için bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerleri edinmiş olması gerektiği söylenebilir. Hoşgörülü olma, farklılıklara saygılı olma değerleri ile eleştirel düşünebilme, empati kurabilme, çatışma ve problem çözme becerileri bunların başında gelmektedir.

Çokkültürlü eğitim, değerler eğitimi ve beceriler öğretimi konusunda çalışmalar yapan araştırmacılara göre değer ve beceriler sonradan da bireylere kazandırılabilir. MEB'in (2005) öğretmenlere yönelik yayınlanmış olduğu "İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu" isimli sosyal bilgiler dersi öğretim kılavuzunda yukarıda ifade edilen beceri ve değerlerin yer alması bireylerin sahip olması gereken beceri ve değerlerin sonradan da kazandırılabilceği görüşünü desteklemektedir.

Sonradan kazandırılabilcek değer ve becerilerin bireylere kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu konu hakkında Kaya ve Söylemez (2014) çokkültürlü eğitim için öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğünü ifade etmiştir. Balcı ve Yanpar-Yelken (2013)'e göre: değer ve beceri öğretiminde öğretmen olarak

model olması önemli bir yer tutmaktadır. Doğal olarak bu beceri ve değerleri bireylere kazandırması planlanan öğretmenlerin de bunlara sahip olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin rol model olarak alınması beceri ve değer öğretiminde öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilerden gösterilmesi beklenen tutum ve davranışlara aykırı bir harekette bulunmamaları beklenir. Ayrıca MEB'in (2008) hazırlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kitabında yer alan bir öğretmenin sahip olması gerekenler şu şekilde sıralanmıştır:

A-Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim: Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalıdır,

B-Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımalıdır,

C-Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini bireysel farklılıkları dikkate alarak plânlamalı, uygulamalı ve yönetmelidir,

D-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklere uygun ölçme değerlendirme süreci geliştirebilmelidir,

E-Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımalıdır şeklindedir.

2.1.2. Değer ve değerler eğitimi

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini sürdürmeye devam eden değer ifadesi sosyal bilim disiplinlerinin çalışmalarına konu olmuş önemli bir kavramdır. Çeşitli sosyal bilim disiplinlerine mensup araştırmacıların değer kavramı üzerinde inceleme yapması ve kavramı farklı açılardan ele alması değer terminolojisinin tanımlanmasında ve çeşitlenmesinde önemli bir etken olmuştur.

Değer kavramını TDK: “1- Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2- Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik

ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (TDK, 2016); Ulusoy ve Dilmaç (2014), “ *bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak kabul edilen, tasvip ve teşvik gören, korunmaya çalışılan inanışlar*”; Kızılcılık ve Erjem (1992) ise, “*bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlar*” olarak tanımlamışlardır. Yapılan bu tanımlardan hareketle değerlerin toplum hayatının temel yapısını oluşturduğunu, ayrıca toplumun temel yapısını oluşturan değerlerin eğitim-öğretim yoluyla kazandırılması gerektiğini, Ulusoy ve Arslan’ın (2014) “*değerlerden arınmış bir eğitim anlayışı düşünülemez*” düşüncesinden hareketle söyleyebiliriz.

Bu kapsamda 2005 yılında yayınlanan ve 2009 yılında revize edilen sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi toplamda 20 değer sosyal bilgiler dersi ile gelecek kuşaklara öğretilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Değerler eğitiminin geçmişi 20. yüzyılın ilk yarısında karakter eğitimi adı altında Amerika’da yapılan araştırmalara dayanmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısında sonra özellikle de 1970’li yıllardan itibaren yapılan çalışmalar, karakter eğitiminden bağımsız değerler eğitimi olarak ifade edilmiştir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014; Ulusoy ve Arslan, 2014). Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda değerler eğitiminin açıklanmasına yönelik çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Değerler eğitiminin ne olduğuna yönelik kapsayıcı bir tanım Slater tarafından 2003 yılında ifade edilmiştir. Slater’e göre (2003) değerler eğitimi;

manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürçü/ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir (Akt. Keskin, 2008, s.20).

Slater'in yapmış olduğu tanımdan çıkarılacak en önemli sonuç; değer eğitimi kavramının toplum bünyesinde yer alan ve toplumun olmazsa olmazı bütün maddi ve manevi (eğitim, vatandaşlık, inanç vb.) unsurları içerdiği, bundan dolayı da toplumdan soyutlanamayacağıdır. İfade edilen düşüncelerin ve tanımların aslında bize söylemek istediği; toplumların varlıklarını sürdürebilmelerinin ve sahip olunan maddi ve manevi kültür öğelerini içinde barındıran değerlerin bir sonraki kuşaklara aktarabilmelerinin sadece eğitim ve öğretim yolu ile olacağıdır. Bu bakımdan değerler eğitiminin toplum açısından hayati önem taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Değerlerin toplum içerisinde sürekliliğini sağlamada ve toplumu geleceğe taşımada önemli olduğu anlaşılınca “değerleri niçin ve nasıl öğretmeliyiz?” soruları önemli bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Değerleri niçin öğretmeliyiz sorusunu Doğanay (2007) bireylerin çeşitli demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirmesinin, kişilerin bireysel ve toplumsal ilişkilerinde ne tür etkileri olabileceğinin farkına varmalarını yardımcı olmak, Ulusoy ve Arslan ise (2014) toplumsal bütünlük ve huzuru sürdürmek, toplumdaki değerleri yeni nesillere aktarmak olarak cevaplamışlardır. Ayrıca değerlerin toplumun temellerini oluşturmaları, toplumun kaynaşmasında harç işlevi görmeleri ve toplumsal dinamiklerin, geleneklerin ve göreneklerin geleceğe aktarılmasında önemli bir görev üstlenmeleri de değerler öğretimine yönelik nedenler olarak gösterebilir.

Bir diğer soru olan değerleri nasıl öğretmeliyize yönelik olarak çeşitli kaynaklarda dile getirilen 6 tane ortak yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; A-Değerlerin Doğrudan Öğretimi, B- Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı, C- Değer Analizi Yaklaşımı, D- Bütüncül Yaklaşım, Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları, E- Değerler Eğitiminde Gizil Güç: Örtük Program ve F- Karakter Eğitimidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014).

A-Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı:

Önceden seçilen bir değer; belirli bir plan ve zaman çizelgesi içerisinde düzenlenen etkinlikler (öyküler, şarkılar, destanlar vb.) aracılığıyla bireylere

kazandırılması olarak ifade edilen yaklaşımdır (Doğanay, 2007). Kendi içerisinde telkin yaklaşım yöntemi ve davranış değiştirme yöntemi olarak ikiye ayrılır. Bu yaklaşımda değerler öğrencilere kazandırılması için planlamayı yapan öğretmen etkin rol almaktadır.

B- Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı:

1950'li yıllardan sonra bireyselleşmenin merkeze alınmasıyla ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bireyin kendisi bir değer seçer ve seçilen bu değer açıklanmasında öğretmenden bireye yardımcı olması ve cesaretlendirmesi beklenir. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımının aksine bu yaklaşımda etkin olan öğretmen değil bireyin yani öğrenenin kendisidir (Edginton, 2002; akt. Ekşi ve Katılmış, 2014). Değerleri belirginleştirme yaklaşımının uygulanması aşamasında yapılması gerekenler 3 ana başlık ve bunlara bağlı olarak 7 alt başlık olarak ifade edilmiştir (Rath, Harmin ve Simon, 1966; Akt. Ekşi ve Katılmış, 2014).

I. Seçme

1. Öğrencileri özgürce seçim yapmaya cesaretlendirmek.
2. Öğrencileri seçeneklerle yüzleştirerek alternatifleri görmelerine yardım etmek.
3. Öğrencilerin her bir seçeneğin sonuçlarını dikkatli bir biçimde düşünerek seçim yapmalarına yardım etmek.

II. Ödüllendirme

4. Öğrencileri düşünmeye teşvik ederek ödüllendirme ve korumak.
5. Öğrencilerin seçimlerinin diğer öğrenciler tarafından da onaylanmasını sağlamak.

III. Davranma

6. Öğrencilerin seçimlerine göre hareket etmelerini teşvik etmek.
7. Öğrencilerin yaşamlarında buradaki seçimlerine benzer durumlarla karşılaştıklarında aynı tepkiyi göstermeleri ve böyle durumlarda fark etmeleri için onlara yardım etmek.

Bu ilkeler öğrenciyi merkeze alan, davranış sergilerken onu özgür kılan, karar verme aşamasında daha önceki yaşantılarından hareket ederek tutarlı davranmaya teşvik eden, doğru davranışı ödüllendiren, eleştirel düşünmeye sevk eden ve öğretmene sadece

yardımcı olma görevini veren, değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımına nazaran daha demokratik bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

C- Değer Analizi:

Öğrencilerin değer ile ilgili karşılaştıkları sorunları çözümlenmelerinde bilimsel araştırma yöntemlerini ve mantıksal düşünme ilkelerini esas almalarına yardımcı olmaya çalışan bir diğer değer eğitimi yaklaşımıdır (Doğanay, 2007). Üst düzey bilişsel süreçlerin kullanıldığı bu yaklaşımın öğrencilerin muhakeme yeteneği ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Değer analizi yaklaşımı süreci Welton ve Mallan (1999) tarafından 8 aşama olarak ifade edilmiştir (Akt. Doğanay, 2007). Bunlar aşağıdaki gibidir;

- 1-Değer sorununu belirleme,
- 2- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
- 3- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
- 4- Bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğunu değerlendirme,
- 5- Olası çözüm yollarını belirleme,
- 6- Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme,
- 7- Seçenekler arasından birini seçme,
- 8- Seçilen öneri doğrultusunda davranma.

D- Bütüncül Yaklaşım, Kohlberg'in Asil Topluluk Okulları:

Kohlberg “adil topluluk okullarını” kurarak, toplumun ve toplumun içerisinde yer alan bireylerin ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlamış, öğrencilerin de ahlaki muhakeme becerisini geliştirmeye çalışmıştır (Akbaş, 2014). Düşünme ve muhakeme becerisini öğrencilere kazandırarak öğretimi gerçekleştirmek bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014).

Kohlberg her biri iki basamaktan oluşan 3 düzeyli bir zihinsel ahlaki gelişim kuram geliştirmiştir. Bu kuramda I. gelenek öncesi düzey; itaat ve ceza yönelimi ile saf çıkarıcı yöneliminden, II. geleneksel düzey; iyi çocuk eğilimi ile kanun ve düzen

eğiliminden, III. gelenek üstü düzey; kontrat ve yasaya uygunluk yönelimi ile evrensel ahlak ilkeleri eğiliminden meydana gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 2006). Yaratılacak tartışma ortamında öğrencilerden muhakeme yeteneğini kullanıp bu sıralamayı takip ederek değer öğretiminde doğruya ulaşması beklenmektedir.

E- Değerler Eğitiminde Gizil Güç; Örtük Program

Demirel (2011) örtük programı; ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olarak tanımlamıştır. Paykoç ise; “*okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı*” olarak tanımlamaktadır (Akt., Doğanay, 2007). Bu yönüyle örtük programın değerlerin çocuklara aktarılmasında önemli bir rolü vardır (McGettrick, 1995; Akt. Doğanay, 2007) ve bundan dolayı örtük programdan faydalanılması tavsiye edilir.

F- Karakter Eğitimi

Temel olarak gelecek kuşakları oluşturacak bireylerin ne tür bir insan olarak yetiştirileceği ile ilgilenmekte olan değerler eğitimi yaklaşımıdır. Karakter eğitimi Ekşi ve Katılmış (2014); bireylere temel insani değerleri kazandırmak ve akademik başarıyı yakalamalarını sağlamak amacıyla yapılan bilinçli uygulamalarının tamamını kapsayan eğitimsel faaliyetlerin geneli olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımın öncülerinden Lickona’ya (1991) göre toplum hayatını olumsuz etkileyecek davranışların sayısı ve sıklığı artmıştır. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmanın yolunu ise; dürüstlük, sözünde durma, doğruluk, bağlılık, saygı, kendini kontrol, iyilik, kibarlık ve sorumluluk gibi değerlerin öğretilmesi olarak belirtmiştir. Bu değerlerin nasıl öğretilmesi ile ilgili 3’ü tüm okulu, 9’u sınıf içi etkinlikleri kapsayan 12 maddelik bir strateji geliştirmiştir. Bunları;

- 1- Sınıfın dışındakileri de koruma ve önemseme,
- 2- Aile ve çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme,
- 3- Okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma,
- 4- Etik klavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen davranışlardan yararlanma,
- 5- Herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemseydiği bir sınıf ortamı yaratma,
- 6- Ahlaki disiplin sağlama,

- 7- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma için sınıf toplantıları yapma,
- 8- Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme,
- 9- İş birliğine dayalı öğrenmeyi kullanma,
- 10- Vicdanları geliştirme,
- 11- Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme,
- 12- Çatışma yönetimini öğretme olarak sıralamıştır (Akt. Doğanay, 2007).

2.1.2.1. Farklılıklara saygı:

Teknoloji de yaşanan gelişmeler ve yenilikler, internet kullanımının yaygınlaşması gibi nedenler insanlar arasındaki mesafeleri kaldırıp dünyayı küçük bir köy haline getirmiştir. Özellikle sosyal ağların çeşitlenmesinin bir sonucu olarak farklı kültürlerle ait bireylerin birbirleriyle anlık iletişim ve etkileşime geçebilme yollarında çeşitlilik meydana gelmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2016). Bu gelişmelerin sonucunda insanlar arasında gözle görülmeyen sınırlar kalkmış, her şey bir tık uzak kadar yakınlaşmış ve buna bağlı olarak da farklı görüşlere, ideolojilere, dinlere, dillere, cinsel yönelimlere vb. özelliklere sahip insanların sanal âlemde bir araya gelmesi kolaylaşmıştır.

Bu sürecin olumlu sonuçları olduğu gibi yüz yüze iletişimde ifade edilemeyecek kelimelerin sanal âlemde fütursuzca kullanılması, kişilerin insanların farklılıklarına yönelik cinsiyetçi ve ırkçı söylemlerde bulunması gibi olumsuz sonuçları da olmuştur ve olmaktadır. Bu tarz olumsuz sözlü ifadelerin sıkça tekrar edilmesi; farklılıklara yönelik tutumların söylem boyutundan eylem boyutuna geçme sonucunu doğurabilmekte ve bu da şiddete neden olabilmektedir. Bu ve benzeri durumlar birbirinden çok farklı özelliklere sahip insan ve grupların bir arada, uyum içinde yaşayabilmesini zorlaştırmaktadır. Yaşanılan sorunları çözmek adına toplum içerisinde bir uzlaşma kültürünün yaratılması ve farklılıklara saygı değerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Farklılıklara saygı değerinin MEB (2009)'in yayınlamış olduğu sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan yirmi değerden bir tanesi olması, farklılıklara saygı değerinin eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılması gerektiği görüşünü destekler

niteliktedir. Bu aşamada yapılması gereken bireylere farklılıklara saygının ne demek olduğunu ve neleri içerdiğinin eğitim aracılığıyla öğretilmesi, dolayısıyla da farklılıklara saygılı bireylerin yetiştirilmesidir.

Farklılıklara saygı değeri; farklılık ve saygı kelimelerinin bir araya getirilmesi sonucu oluşmuş bir kavramdır. MEB (2016) tarafından; insanların; fikirlerine, yaşam tarzına, hayata bakış açısına saygı göstermek "farkındalık" duygusundan kaynaklanan "olgun davranışların" toplamı olarak açıklanmıştır ve İngilizce karşılığı “respect for diversity”dir (Tureng, 2016). Farklılıklara saygı kavramını Güven (2012); *“farklılıkları doğal bir süreç olarak görüp, farklılıklarını kişiye mal etmeden insan olma temelinde bireye saygı duymak”* olarak açıklarken, MEB (2016)’in yapmış olduğu bir diğer tanımda ise; *“insanı belli bir özelliğine göre yargılamamak, herkesin kendi doğruları çerçevesinde yaşadığının farkında olmak, farklılıkları zenginlik olarak görebilmek”* olarak açıklanmıştır.

Farklılıklara saygı değerinin programlarda yer alması beraberinde farklılıklara saygı değeri nasıl öğretilemeli sorusunu gündeme gelmiştir. Farklılıklara saygı eğitimi; bütün etkileşimleri, eğitim materyallerini, etkinlikleri planlarken ve incelerken dikkate alınması gereken bir bakış açısı gerektirmektedir. Buradan yola çıkılarak da farklılıklara saygı eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu programın temelini bireyin kendisini ve çevresindekilerini tanıması oluşturmaktadır (TED, 2016). Bu programın amaçları, aşamaları ve özellikleri MEB (2006) tarafından maddeler halinde aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Farklılıklara saygı eğitiminin amaçları;

- 1- Olumlu kimlik ve öz değer geliştirmek,
- 2- Farklı insanlarla etkileşime girilmesini ve empati kurulmasını sağlamak,
- 3- Önyargıları ve farklılıkları teşhis etmek ve bu konularda eleştirel düşünmek,
- 4- Önyargı ve farklılıklar karşısında kendini ve başkalarını savunmaktır.

Farklılıklara saygı eğitiminin aşamaları ise şu şekildedir;

1. Bilgilendirme

2. Beceri Haline Getirme
3. Tutum Oluşturma
4. Değerlendirme

Farklılıklara saygı eğitiminin özellikleri şunlardır;

1. Farklılıklara saygı eğitimi kapsayıcıdır.
2. Farklılıklara saygı eğitimi günlük uygulamaların bir parçasıdır.
3. Farklılıklara saygı eğitimi haklara dayalıdır.(MEB, 2006; s. 63-64).

2.1.3. Beceri ve beceri eğitimi

Bilgi edinme şimdiye kadar eğitimin temel amacını oluşturmuştur. Gelişen ve değişen günümüz dünyasında eğitimin sadece bilgi edinimi olarak görülmemekte öğretilen bilginin pratiğe dökülmesine yani beceri olarak da sergilenmesine önem verilmektedir. Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir (MEB, 2005).

Dünyada eğitim alanındaki bu zihniyet dönüşümü 2005 yılında yapılan değişikliklerden sonra Türkiye’deki sosyal bilgiler ğretim programında da yerini almıştır. Yeni sosyal bilgiler ğretim programı bilginin kazanılmasının yanı sıra becerinin kazandırılmasına da önem vermektedir. Bu açıdan bakıldığında bilginin ve becerinin öğretilbilir ve öğrenilebilir olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Beceri kavramı MEB (2005) tarafından; *“ğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler”*; TDK (2016) tarafından ise; *“kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet”* olarak tanımlanmıştır. Tanımlar doğrultusunda eğitim aracılığıyla bireyde var olan hazinenin ortaya çıkarılabileceği veya geliştirilebileceği sonucu çıkarılabilir. Bu bakımdan 2005 yılında yayınlanan ve 2009’da revize edilen sosyal bilgiler ğretim programında

öğrencilere kazandırılması veya geliştirilmesi planlanan 9 temel beceri ve kendine özgü 6 beceri yer almaktadır. Bu beceriler şunlardır (MEB, 2009);

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

Listenin son sırasında yer alan empati becerisi; sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmanın önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

2.1.3.1. Empati becerisi

Empati kavramının kullanımı 1920'li yıllara dayanmaktadır. 1920'li yıllarda daha çok kişilik kuramcıları ve psikoterapistler tarafından sıkça kullanılan empati kavramı günümüzde çeşitli bilim dalları ve meslek sahiplerince kullanılmaya devam edilmektedir (Yüksel, 2015). Kullanım alanının genişlemesine paralel olarak empati kavramına yönelik farklı tanımlar görülmeye başlanmıştır. Weiner (1985); "*diğer bireyin ayakkabılarını giyerek onun gereksinimlerini ve hissettiklerini anlama*"; Hoffman (1982);

“kişinin kendi durumundan çok, karşısındaki bireyin durumuna uygun dolaylı duygusal tepki”; Staub (1980); “diğerinin iç dünyasını anlama ve duygularına katılma”; Rogers (1975); “ bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci” olarak empatiyi tanımlamıştır (Akt. Yüksel, 2015). Bu tanımlar empati kavramının tanımına yönelik verilecek sayısız örneklerinden sadece birkaçıdır ve bu örnekler çoğaltılabilir.

Empati kavramının çeşitli alanlarda kullanıldığı daha önce de ifade edilmiştir. Bu alanlardan biride eğitimidir. Yapılan araştırmalarda empatinin farklı becerilerin bir araya gelmesi ile oluştuğu ve bu yüzden karmaşık bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir (Hoffman, 2000; akt. Önder, 2015). Önder (2015)’e göre empati buradan hareketle bireylere öğretilir. Empati doğuştan edinilen bir yetenek değil sonradan öğrenilip geliştirilen bir yeteneği ifade etmektedir. Yüksel (2015)’e göre empati öğretiminde kullanılacak modeller şunlardır;

A-Hofmann Modeli:

Bu model bireyin kendisinden çok karşısındaki kişinin durumuna uygun duygusal tepki vermesini esas alır. Bu modelde empatik uyarılma beş moddan oluşur. İlk üç mod ilkel, irade dışı ve otomatiktir. Son iki mod ise daha üst düzey bilişsel beceriler gerektirir. Bu modlar şunlardır;

- Taklit:

Kişinin karşısındakini gözlemesi sonucu istem dışı olarak taklit etmesini ifade eder. Bunun sonucunda beynin yönlendirmesiyle birey karşısındaki kişinin hissettiklerini hissetmeye başlar. On haftalık bebeklerin ebeveynlerinin yüz ifadelerini taklit etmeleri buna örnek olarak gösterilebilir.

- Klasik koşullanma:

Bu yaklaşıma göre empati koşulsuz uyarıcı ve koşullu uyarıcının etkileşimiyle oluşan öğrenilmiş bir tepkidir. Bu aşamada çocuk bir başkasının davranışıyla empati öğrenir. Ortaya çıkan olumlu veya olumsuz durumu kendi yaşantısıyla kıyaslayan çocuk

empatik davranış geliştirir. Olumsuz bir tutumu gözlemleyenler negatif, olumlu bir tutumu gözlemleyenler ise pozitif yönde davranış sergileyeceklerdir.

- Doğrudan çağrışım:

Bu aşamada bireyin bir başkasını gözlemlerken vereceği empatik tavır daha önceki benzer deneyimleri ve duygusal tepkilerinin sonucuna göre şekillenecektir. Benzer bir durumu daha önce yaşamaması sonucunda bireyin edindiği herhangi sıkıcı bir tecrübeyi bir başkasında gözlemlemesi bireyin jest, mimik ve yüz ifadelerine yansıyabilir. Bir çocuğun parmağını kesmesi buna verilebilecek örneklerden bir tanesidir. Bunu gözlemleyen çocuk bu durumu daha önce deneyimlemişse ve bunu hatırlaması sonucu elindeki acıyı hissedip ağlamışsa doğrudan çağrışım yapmış demektir.

- Dolaylı çağrışım

Bireyin duygusal ipuçlarını ve yazılı veya sözlü ifadeleri yorumlamasıyla ortaya çıkar. Başka birinin yaşamış olduğu durum dil ile sözlü veya yazılı olarak ifade edilebilir. Bu haliyle dil empatik-uyandırma yaratabilir. Kanser kelimesinin ne anlam ifade ettiğini bilmeyen bir birey onun ifade ediliş biçiminden hareketle olumsuz olduğunu hissedip korkuya kapılabilir. Bu aşama gelişmiş bilişsel süreci gerektirir.

- Rol alma:

İleri bir bilişsel süreç gerektiren rol alma aşaması bir empatik uyarılma mekanizmasıdır. Bu aşamada bilişsel süreçlerle zenginleştirilen empati, bireyin kendisini bir başkasının yerine koymasına ve karşısındaki kişinin nasıl hissettiğini anlamasına yardımcı olmaktadır. Rol alma empati becerisinin geliştirilmesinde sıkça kullanılan etkin yöntemlerden bir tanesidir.

B- Feschban'ın üç bileşen modeli:

Feschban, empatinin bileşenlerini ve empati kavramının gelişimini içeren bir model geliştirmiştir. Bu modelin üç bileşeni vardır (Feschbach, 1979; Akt. Yüksel, 2015):

- Diğerinin duygusal durumlarını ayırt edebilme; Bireyin diğer kişilerin duygusal durumunu ayırt edebilme bilişsel becerisine sahip olmasını ifade eder.
- Diğerinin rolünü ve perspektifini alma yeteneği; Var olan durumu anlayabilmesi için çocunun duruma diğerinin bakış açısıyla bilişsel olarak bakıp anlayabilmesidir.
- Duygusal tepki verebilme; Çocunun duygusal tepki verebilmesi için şahit olduğu duyguyu yaşaması gerektiğini ifade eder.

C- Davis'in modeli:

Bu model dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

- Empatik ilgi: Bireyin kendisinden çok bir başkasını düşünmesi sonucunda verilen duygusal tepkiyi ifade eder. Bir başkasına karşı merhamet etme ve duyarlı olabilmeyi gerektirir.
- Hayal gücü: Çeşitli kaynaklarda (kitap, film, oyun vb.) yer alan hayali kahramanların davranışlarını kendine mal etme ve onlarla özdeşleşme olarak ifade edilir. Hayal gücü yüksek olanların duyuşsal tepkileri de yüksektir.
- Kişisel sıkıntı: Bir başkasının meydana getirdiği olumsuz duruma karşı gösterilen kişisel rahatsızlık.
- Perspektif alma: Olaylara bir başkasının bakış açısıyla bakabilme olarak ifade edilebilir. Bu yeteneği kazanmış birey başkalarının duygularını, davranışlarını ve tepkilerini daha kolay anlayabilmektedir (Davis, 1966; akt. Yüksel, 2015).

Önder (2015)'e göre empatinin öğretilmesi aşamasında şu noktalar ön plana çıkmaktadır;

- Bireyin kendi farkına varması:Kkendi farkına varan birey kendi duygularını başkalarının duygularından ayırt edebilip daha üst düzeyde bir empati kurabilir.
- Başkasının perspektifinden bakma: Bireyin karşısındaki kişinin gözünden olaylara bakabilmesi empati kurmanın önemli bir sürecidir.

- Duygusal tepkileri düzenleme: Bireyin kendi duygusal tepkilerini düzenleyebilmesi empati kurmanın bir diğer öncülü olarak kabul edilebilir.

Carkhuff 'a göre (1969) empatinin iki bileşeni vardır. Bunlar; diğer kişiyi anlamayı içeren “bilişsel tepki” ve diğer kişinin ne hissettiğini anlamayı içeren “duyuşsal tepkidir”. Hoffman (1977) bu iki bileşenin yanında üçüncü bir bileşen olarak da “motivasyonel” ögeyi yani empatik tepki verme aşamasını ilave etmiştir (Akt. Acun-Kapıkıran, 2011).

Empatik anlayışa sahip olmak toplumsal hayatta meydana gelebilecek her türlü olumlu veya olumsuz davranışlarda, çatışma çözmede, farklılıklara saygı duymada bireylere kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca Baştuğ (2009)'a göre farklılıklara sahip ve farklı kültüre mensup bireylerle iyi geçinilmesini sağlamada empatinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasının yanı sıra iletişimin artması ve çatışmaların azalmasında empati becerisinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

2.1.4. Storyline yöntemi

Öğrenme süreci insanın doğumundan başlayıp ölümüne kadar devam etmektedir. Demirel (2011)'in; eğitim süreci çok boyutlu, sürekli, yaşam boyudur ve öğrenme yaşantılar sonucu oluşur tanımı bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ayrıca Shuell (1988) öğrenmeyi; çeşitli etkenlerin işe koşulmasıyla (aktif olma, strateji kullanma, çevreden bilgi edinme ve yaşantılar) bireyin kendinde kalıcı davranış oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (akt. Arı, 2014).

Yapıları itibariyle öğrenme ve öğretme kavramları dinamikliğini korumuş ve kendini sürekli yenilemeyi ruhunda barındırmıştır. Bunun sonucunda öğrenmede ve öğretim yöntem ve stratejilerinde toplumun ihtiyacına ve eğitimin ve çağın ruhuna yönelik uygun yenilikler meydana gelmiştir. Storyline yöntemi de eğitimde yenilik arayışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkan yöntemlerden birisi olmuştur.

Yiğit (2008) 1965 yılında İskoçya Eğitim Bakanlığı'nca çeşitli alanları içeren bütünleştirilmiş yeni bir program oluşturma isteğinin, storylinenin yöntem olarak ele alınmasının başlangıcı olduğunu belirtmiştir. 1965 yılında İskoçya'da program yenileme çalışmalarına başlanmasıyla öğrenci öğrenmenin merkezinde yer almış, alanlar arası işbirliği ilkesine bağlı olarak farklı disiplinler (tarih, ingilizce, edebiyat, coğrafya, fen, matematik, sanat vs.) genel başlıklar altında bir araya getirilmiştir. Yeni bir program yapısı beraberinde çeşitli zorluklar meydana getirmiş, öğretmenlerin yeni programı uygulamalarında klasik öğretme yöntemlerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu çerçevede 1967 yılında yeni programın uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla eğitim fakültelerinden yardım talebinde bulunulmuştur (Tepetaş, 2011). Bu kapsamda bir zamanlar ismi Jordanhill Eğitim Koleji (Strathclyde Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak ismi değiştirilmiştir.) olan ve bu eğitim kurumunun hizmet biriminde görevli eğitimler olan Steve Bell, Sallie Harkness ve Fred Rendell tarafından çalışmalara başlanmıştır (The Scottish Consultative Council on the Curriculum, t.y).

Yapılan araştırmalar sonucunda yeni bir program geliştirilirken aşağıda ifade edilen ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir (Rendell 2009; Güney, 2003; Yiğit, 2007; Bacak, 2008; Tepetaş, 2011);

- Çevremizdeki yaşamın sürekli değiştiği, dinamik bir yapı arz ettiği kesinlikle kabul edilmeli ve öğrencinin daha okula başlamadan kendince bir dünya anlayışına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (yapılandırmacı yaklaşım).
- Dersin işlenişinde konular arasında bütünlüğü sağlayacak bir yapının kurulması (burada Storyline Yöntemi ortaya çıkmakta) gerekmektedir. Buna göre;
 - Zaman ve yer belirlenmelidir.
 - Çeşitli karakterler ise koşulmalıdır.
 - Nasıl bir yaşamın mevcut olduğu belirlenmelidir.
- Çeşitli problem durumları ve sorularla öğrencilerin çözüm üretebilmelerine ve tepkide bulunabilmelerine imkan sağlanmalıdır.
- Araştırma yapabilmeleri ve yeni bir şeyler ortaya çıkarabilmeleri için insanın doğasında olan soru sorma isteği öğrencilerde uyandırılmalıdır.

- Örnek durumlarla, öğrencilerin önceden var olan bilgileri ile etkileşim kurarak yeni bilgiyi yapılandırmalarına ve “doğru cevaba” ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Her öğrenciye kendi anlamalarının ve düşüncelerinin, delil öne sürebildiği sürece, kullanışlı olabileceği ve başka durumlarda da kullanabileceği gösterilmelidir.
- Öğrencilere grupta, sınıfta ve bireysel olarak kendi öğrenmelerine etkin olarak katılabilmesine olanak tanınmalıdır. Öğrenci, kendi çözümlerini ve anlamalarını gerçekleştirebileceği sorunlarla karşı karşıya getirilmelidir.
- Öğrenciler, kendi çözüm yollarını önemsemeye ve benimsemeye özendirilmeli ve bunlardan yararlanmaları sağlanmalıdır.

Belirtilen özelliklerin öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif rol almasını, problem çözme becerisinin geliştirilmesini ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalardan sonra çeşitli yaklaşımların geliştirilmiş olduğunu ifade eden Tepetaş (2001), programı en iyi açıklayan ve uygulama kolaylığı sağlayan yaklaşımın tematik yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

2.1.4.1. Tematik yaklaşım

Tematik yaklaşımda konunun merkezinde yer alan konu, tema, kavram veya problem; farklı disiplinler aracılığıyla farklı yönleri ile ele alınmaktadır (Yiğit. 2007).

Storyline.org isimli sitede verilen örnekten hareketle uçuş kavramını merkeze alacak olursak; uçuş kavramının matematik, felsefe, güzel sanatlar, sosyal bilgiler, edebiyat ve fen bilimleri disiplinleri ile açıklanması Şekil-1’de ki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil-1: Tematik yaklaşım (Jacobs, 1989)

Yeni programın uygulanmasında çözüm yolu olarak görülen tematik yaklaşımın süreç içerisinde yeterli olmadığına kanaat getirilmiş ve daha iyi bir yöntem geliştirmek adına araştırmalara devam edilmiştir. 1980’li yıllara gelindiğinde, çocukların dinlemekten büyük keyif aldığı “öykü” temeline dayanan ve ismini burdan almış olan “Storyline Approach-Method” yöntemi geliştirilmiştir (Tepetaş, 2011).Yöntem geliştirildikten sonra çeşitli ülkelerde farklı araştırmacılar tarafından uygulanmaya başlanmış ve başarılı olduğu görülmüştür.

Uygulamaların yapıldığı ülkelerden birisi de Türkiye olmuştur. Bu kapsamda Güney (2003), Yiğit (2007), Bacak (2008) ve Tepetaş'ın (2011) yapmış olduğu araştırmaların Türkiye'de storyline yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalara öncülük ettiği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda storyline ifadesini Güney (2003); "öykü tabanlı öğrenme"; Yiğit (2007) ise; "öyküleştirme yöntemi" olarak Türkçe'ye çevirmiştir.

Storyline yöntemi; öğrenenlerin hikaye oluşturma isteğini kullanarak, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması ilkeleri üzerine inşa edilen, etkili öğrenme ve öğretmenin temel parçaları olan aktif öğrenme ve yansıtma için fırsat sağlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (The Scottish Consultative Council on the Curriculum, t.y.). Bir diğer tanımda ise storyline yöntemi; "*öğrenenlerin öğrendiği yeni bilgilerin, önceki bilgileri ve tecrübeleri tarafından yönlendirildiği ve bunun üzerine öğrencilerin kendi anlamalarını çeşitli aktiviteler ve çalışmalarla inşa ettiği teorisine dayanır*" şeklinde ifade edilmiştir (<http://storylineturkiye.org>).

Storyline yöntemi öğrencilerin yeni bilgilendirmelerinde deneyimlerini ve önceki bilgilerini işe koşan, öğrenme sürecinde bireyin aktif katılımını ve yeni deneyimler edinmesini sağlayan, problem çözme odaklı öğrenme ortamı oluşturan bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Bacak, 2008; Tepetaş, 2011) . Storyline yönteminin ana öğeleri şunlardır (<http://storylineturkiye.org>):

- Öğrenme sürecini ayrıntılı bir zaman dilimine ve sıraya yerleştirir.
- Karakterler işe koşar.
- Üzerinde çalışmak için bir olay seçer.
- Çözümlenmek için gerçek problemler sunar.

Yiğit'e göre (2007) storyline yöntemini diğer yöntemlerden ayıran temel özellik öğrencilerin bilgilerinin farkında olması ve öğrencilerin anahtar sorular aracılığıyla kendi bilgilerini kullanarak hipotezler oluşturmaya teşvik edilmesidir. Storyline yönteminde süreç öğretmenin program ile ilişkili bir çalışma başlığı belirlemesiyle başlar ve ilişkiyle paralel bir metin yazmasıyla sürece devam edilir. Sahne, karakterler ve olaylar yazılan öykü metninin temelini oluşturan üç önemli unsurdur ve öykü mantıksal bir çerçevede bu

unsurlar üzerine kurgulanır. Storyline yönteminde hikayenin her bölümü bir öncekinin üzerine inşa edilmektedir, yani aşamalılık söz konusudur (www.storyline.org).

Storyline yöntemi öğrenciye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve hedef davranışlarının nasıl öğretileceği konusunda öğretmene planlamada yardımcı olurken, yapısı itibarıyla bireysel ve grup çalışmalarına da olanak sağlamaktadır. Öğrenmede ve sorun çözümede bireyin kişisel ilgi ve yeteneklerini hangi ölçüde kullandığı önemlidir ve öğrenme düzeyine ve kalıcılığına etkisi olmaktadır. Storyline yönteminde öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerin işe koşulması ön plandadır, bunun da öğrenmenin düzeyinin artmasına ve kalıcılığa etkisi olduğu söylenebilir.

Özünde deneysel ve yapısal olan storyline yöntemi; öğrencilerin düşüncelerine, soru sormalarına yardımcı olup ortaya çıkan sorunlara kendi çözüm yollarını bulmalarını sağlayarak öğrencinin problem çözme becerisini ve yaratıcılığını geliştirir. Öğrencilerin araştırma ve keşif yapmalarına olanak sağlayan bu yöntemde çeşitli öğretim materyallerin (bilgi kaynakları, video, film şeridi, kitap, poster ve fotoğraf vb.) kullanımı öğrencilerin referans becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu yöntem her ne kadar öğrenen merkezli olsa da çalışmalarda öğretmen ve öğrencinin birlikte fikir ve çözüm üretebilmesine imkan sunmaktadır (Harkness, 1993).

Bir storyline ünitesinin geliştirilmesi aşamasında öğretmen ve öğrenciler tarafından dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

1. Konu mantıksal bir çerçevede kurgulanmalı ve öyküsel bir aşamalılık göstermelidir.
2. Konuyu belirleyen kişi, ayrı ayrı bütün bölümlere ve tüm öğrencilere yönelik anahtar sorular hazırlamalıdır.
3. Her bir anahtar soru öyküdeki belirli bir bölümle ilişkili olmalıdır.
4. Her bölüm gelişime ve araştırmaya olabildiğince açık olmalıdır. Araştırmanın kapsamı yeni fikirlerin ortaya konabilmesine ve her bir öğrencinin deneyimlerine bağlı olmalıdır.
5. Her bir öğrenci anahtar sorularda farklı düzeylere ulaşacaktır ve bir sonraki soru için öyküleştirmeye geri dönecektir (Yiğit, 2007).

Yapılan tanımlara ve açıklamalara bakıldığında Storyline Yöntemi için; öğrenmede bireyin bilgi, birikim, beceri ve deneyimlerinden faydalanılmasına, kısacası öğrenmede öğrenenin aktif olmasına dayanan yapılandırmacı eğitim anlayışının ilkelerini esas alan bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.4.2. Yöntemin felsefesi

Storyline yöntemin öncelikli amacı; öğrenmeyi kişi, zaman ve mekan kavramını içinde barındıran bir öykü oluşturma esasına dayandırarak öğrencilerin potansiyellerini gün yüzüne çıkarmak ve öğrenmelerini gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Bu yöntemde öykü, kalıcı ve kaliteli bir öğrenme için önemli olan bilgi ve yeterlilikleri mantıksal bir kurgu içerisinde ele almalıdır. Harkness (1993)'e göre Storyline Yöntemi'nin temelini şu ilkeler oluşturmaktadır;

- Öğrenciler doldurulması gereken boş beyinlere sahip değildir,
- Okulda yaşadıkları gerçek hayata uygun olmalıdır,
- Her okul günü birbiriyle bağlantılı olmalı ve bütünlük oluşturmalıdır,
- Öğrenmelerinde karar verebilmeli ve sorumluluk alabilmelidirler (akt. Yiğit, 2007).

Storyline yöntemi ile ilgili olarak uzun yıllar basılı kaynaklara ulaşamamıştır. Harkness (1997) bunun sebebini; storyline yönteminin bir kitapla açıklanamayacağı, yöntemi anlayabilmenin ancak uygulamalarla olabileceği şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Harkness (1997) storyline yaklaşımının bir yöntem, strateji ve ya felsefe mi olduğu sorusuna her üçü de şeklinde ilginç bir cevap vermiş ve bu cevabını şöyle açıklamaya çalışmıştır;

“Storyline” bir yöntem olabilirdi çünkü öğrencilerle çalışmak için bir yoldu. İzlenmesi gereken prensipler ve uygulanması gereken teknikler vardı. “Storyline” aynı zamanda bir stratejiydi. Çünkü programı bütünlemek için anlamlı bir yapı sağlıyordu. Aynı zamanda bir felsefeydi. Çünkü öğrenme sürecine bir bakış açıydı. Çocuklar hakkında düşünmek için ve çocukların düşünmesini sağlamak için bir yoldu.” (Akt. Tepetaş, 2011. s. 47-48)

Öğrenci temelli bir yaklaşım olarak ifade edilen storyline yönteminin felsefesini; öğrencinin var olan bilgilerini öğrenmede kullanmak, öğrencinin birikim, beceri ve deneyimlerini işe koşarak farkında olmadıkları soruları keşfetmelerine yardımcı olmak ve çocukların düşünmesini sağlamak oluşturmaktadır diyebiliriz.

2.1.4.3. Yöntemin yapısı

Storyline yöntemini diğer yöntemlerden ayıran ve yöntemin yapısını oluşturan dört temel unsur vardır. Bunlar; zamanlama, planlama, öğretmen takımı ve gruplamadır (www.storylineturkiye.org).

Zamanlama: Storyline yönteminde zamanlama işlenecek olan konunun içeriğine göre değişebilmektedir. Uygulayıcının hedeflerine göre bir yılın tamamını kapsayabileceği gibi sadece bir ünite süresini de kapsayabilmektedir.

Planlama: Öğretilmesi planlanan hedefin içeriğine uygun olarak etkinliklerin düzenlenmesi storyline yönteminde önem kazanmaktadır. Bu aşamada işlenecek olan konunun storyline yöntemine uygun bir şekilde tüm aşamalarının detaylı bir şekilde (amaç ve kazanımlar, alan gezileri, davetliler ve anahtar sorular) ele alınmış ve planlanmış olması gerekmektedir (Tepetaş, 2011).

Storyline yöntemine uygun olabilmesi ve süreci etkili kılması için öykü temasının şu öğeleri içermesi gerekir;

- 1.Öykü teması: Her bir bölüm tek bir başlıkla belirtilmelidir(Örneğin: Ev, Aile, Okul),
- 2.Anahtar sorular: Her bir başlık, o başlıkla ilgili öğrencileri harekete geçirecek birçok soruyu sormaya imkân tanımalıdır (Örneğin: Ailede kimler var?).
- 3.Öğrenci etkinlikleri: Soruların cevaplarını bulduracak çeşitli öğrenci etkinlikleri düzenlenmelidir.

4.Organizasyon: Etkinliğe en uygun organizasyona karar verilmelidir (Örneğin: büyük grup, küçük grup, ikişerli ve üçerli gruplar).

5.Araç-gereçler: Etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçlerin listesi çıkarılmalıdır.

6.Ürün (Çıktı): Etkinlikler sonucu ortaya çıkması beklenen ürünlerdir. Bunlar aynı zamanda değerlendirme için de kullanılabilir (www.storylineturkiye.org).

Öğretmen takımı: Storyline yöntemi, öğretmenler arasında yoğun bir işbirliğini gerektirir. Hikâyeleştirmenin ilk aşamasından son aşamasına kadarki sürecin planlanmasında çeşitli öğretmenlerin fikirlerine ihtiyaç duyulabilmektedir. Ayrıca farklı kişilerin farklı bakış açılarıyla katkıda bulunmaları sorunları çözme sürecine zenginlik katmış olacaktır (Harkness, 1997; akt. Tepetaş, 2011).

Gruplama: Storyline yönteminde etkinliğin yapısına göre gruplandırmalar yapılabilir. Düzenlenen etkinlik bireysel çalışmalara olanak sağlayabileceği gibi grup çalışmalarını da teşvik edebilir. Önemli olan gruplama aşamasının planlanmış bir şekilde önceden yapılmış olmasıdır.

2.1.4.4. Storyline Yönteminde Öğretmen

Storyline yönteminde öğretmenin neyi öğretmesi gerektiğini bilmesinin yanı sıra nasıl öğretilmesi gerektiğini de bilmesi beklenir. Sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrencilerin motivasyonunun artırılması konusunda storyline yönteminde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması için öğretmenlerin yapması gerekenler şunlardır;

- Her şeyi bilemeyeceğini kabul etmeli ama öğrenciler için rehber olduğunu bilmelidir.
- Anahtar sorular sormalı ve bu yolla öğrencilere kendi kendilerine öğrenme konusunda örnek olmalıdır.
- Hangi görüşü savunuyor olursa olsun tüm öğrencilerin ön bilgi ve fikirlerine saygı duymalıdır.

- Öğrencileri, bildiklerini değişik yollarla ifade etme, aktarma konusunda cesaretlendirmelidir.
- Öğrencileri işbirliğine dayalı çalışmalarda görev almaya teşvik etmelidir.
- Öğrencileri zaman zaman şaşırtmalı, ilgiyi canlı tutmalı ve tahminler yaptırmalıdır.
- Öğrencileri hayal güçlerini kullanmaya ve çözüm önerileri sunmaya teşvik etmelidir.
- Öğrencileri kendi etkinlikleri ve geliştirdikleri materyaller üzerinde tartıştırmalıdır.
- Öğrencilere fikirlerini ve önerilerini gerçekleştirmeleri için ön ayak olmalıdır (Bacak, 2008).

Storyline yönteminde yapılacaklar daha önce belirlenmiş olsa da öğrencilerden gelen dönütlere göre süreç esnetilebilir ve değişiklik yapılabilir. Storyline yönteminin bu özelliği öğretmenlere gerektiği zaman insiyatif kullanma olanağı sağlamaktadır.

2.1.4.5. Storyline Yöntemi'nin İlkeleri

Bu bölümde Storyline yöntemini oluşturan öykü, bağlam, tahmin, öğretmenin ipi, sahiplik ve etkinlikten önce yapı ilkeleri hakkında kısa açıklamalar yapılacaktır.

Öykü ilkesi: Hikayeler insan deneyimlerinin merkez parçasıdır. Tarihimiz, dinimiz ve geleneklerimiz binlerce yıldır hikayeler aracılığıyla nesilden nesile aktarılmaktadır. Bu bakımdan toplumsal hayatın varlığını oluşturan kültürel öğelerin (din, dil, tarih vb.) gelecek nesillere aktarılmasında sıkça kullanılan edebi türlerden birisi öyküdür. Ayrıca storyline yönteminde öyküler, çocukların bilişsel, dilsel, sosyo-kültürel alanlarda gelişimlerini desteklemektedir. Yapararak yaşayarak öğrenme sonucunda kendisinin hikâyenin bir parçası olduğunu hisseden çocukların zihinlerindeki soyut olgular öykülerde hayat bularak somutlaşmaya başlamakta ve kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir.

Bağlam ilkesi: Bu ilke öykü ilkesi ile yakından bağlantılıdır. Yeni öğrenmeler bir önceki bilgi ile ilgili olmalıdır. Çocuklar bilgilerini bilinenden bilinmeyene doğru gitme üzerine inşa eder. Bağlam çocuklara onlardan ne öğrenmelerini istediğimiz konusunda gerekçeler sağlar. Hikaye başlıklarının gerçek hayatı yansıtmasından itibaren, bağlam aracılığıyla çocuklar hikayenin kendi hayatlarıyla olan ilişkisini görmeye başlar. Ayrıca hikayenin doğrusal ve tahmin edilebilir yapısı da çocukların anlamalarını sağlayan bir bağlamdır. Çocukların araştırma yapmaları, uygulamalarda bulunmaları ve yeni bilgiyi özümsemeleri, hikayenin istemesinden ve çocukların bunu dikkate almasındandır (www.storyline.org).

Tahmin ilkesi: Tüm çocuklar bir sonraki aşamada ne olacağını bilmek isterler ve hikâyeyi bölüm bölüm takip ederek, nereye gideceğini görmek için sabırsızlanırlar. Hikâyenin bitiminden sonra öğrencilerin, bir sonraki hikayenin ne hakkında olacağına yönelik soruları beklenti ilkesinin bir hediyesi olarak kabul edilebilir. Bir sonraki hikâyede neler olacağı üzerine çocuklar tarafından tahminler yürütülmesi, çocukların sürekli olarak süreç içerisinde kalmasını ve derse yönelik olan ilgilerinin devam etmesini sağlamaktadır (www.storyline.org).

Öğretmenin ipi ilkesi: Bu ilke, öykü temasının içerisinde öğretmen ve öğrenci arasındaki önemli ilişkiyi ifade eder. Bu ilke hikâye oluşturulurken öğretmen kontrolü ve öğrenci kontrolü arasındaki dengeye de vurgu yapar. Öğretmen planlanmış program hedeflerini içeren öğretmen ipini daima elinde tutar. Sonuca varmadan süreç içerisinde öğrencilerden gelen yanıt ve taleplere göre planlanmış yapıda öğretmen değişiklikler yaparak bu ipi esnetebilir. Bu şekilde öğrencinin de sürece katkısı olmuş olur. Süreç içerisinde öğrencilerin etkisiyle planlamada değişiklik yapılsa bile bunu storyline yönteminin öğretmen ve öğrenciye sağladığı avantajlardan birisi olarak ifade edebiliriz (www.storyline.org).

Sahiplik ilkesi: Öğrencileri kesinlikle motive edici en güçlü ilkedir. Çocuklar, önemli rol oynadıkları projeler için sorumluluk, gurur ve heyecanı hissederler. Çocukların sahiplenmesini ve birey olarak algılanmasını sağlayacak anahtar sorular çocukları onurlandırır. Çocuk zihinlerinin doldurulması beklenen boş gemiler olmadıkları

düşüncesinden hareketle çocukların konu hakkında sahip oldukları bilgileri ifade etmesi hikayeyi sahiplenmelerini sağlar (www.storyline.org).

Etkinlikten önce yapı ilkesi: Öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini istemeden önce var olan bilgilerini sonuna kadar ortaya koymalarına olanak sağlanmalıdır. Bu noktanın ardından kendi sorularını ve cevaplarını verebilecek düzeye ulaşacaklardır. Çocuklar bildiklerini ifade ederek ve boşlukları görerek neyi bilmediklerini keşfetmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen ortamın oluşturulmasına, araştırma yapılmasına, rapor yazılmasına, sunum yapılmasına ya da bir maketin yapılmasına uygun bir yapı sunmaktadır, böylece çocuklar yararlanabilecekleri bir kaynak edinmekte ve nereden başlayacaklarına dair fikir edinmektedirler. Bu yapı, gerekenleri tek başına yapmak için gerekli beceriye sahip olmayan çocuklar açısından da eşitlik sağlamaktadır (Yiğit, 2007).

2.2. İlgili Literatür

A. Saygı değeri ile ilgili yapılan çalışmalar:

Saygı değeri konusunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algı, tutum ve eğitimsel uygulama durumlarını incelemek amacıyla Türk (2009) Tokat ilinde görev yapan 1021 öğretmene yönelik Saygı Tutum Anketi (STA) , Öğretmenlerin Saygı Eğitimi Uygulamaları Anketi (ÖSEUA), Öğretmenlerin Saygı Yönelimleri Anketi (ÖSYA) uygulamıştır. Uygulanan anketlerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular şunlardır; öğretmenlerin kişilerin fikirlerine saygı duymasalar bile kişiliklerine saygı duydukları, bunun yanın da insanların haklarına da saygı duydukları, saygılı davranışları ödüllendirdikleri ve sınıf ortamına önem vererek rol model olmaya çalıştıkları görülmüştür.

Topcubaşı (2015) tarafından “Farklılıklara Saygı Eğitimi Programı”nın (FSEP) öğrencilerin farklılıklara saygı tutumuna etkisini incelemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Bağcılar İlçesi Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulu’nda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, 3. sınıfta

öğrenim gören 79 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön test- son test gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmış olup katılımcıların 39'u deney, 40'ı ise kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından deney grubuna 14 hafta boyunca farklılıklara saygı eğitimi programı uygulanmıştır. Ayrıca farklılıklara saygı eğitimi programı uygulanan deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun her ikisinde de ön test – son test aritmetik ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde FSEP'nin uygulandığı deney grubunun farklılıklara saygı düzeyininin bu eğitimi almayan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.

2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim programına alınmış olan farklılıklara saygı eğitimi öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla; 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Kayseri ili merkezi sınırları içinde yer alan ve anaokullarında görev yapmakta olan on öğretmene yönelik yaptığı çalışmada Üner (2011), okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda; farklılıklara saygı eğitiminin öğrencilerin gelişim alanlarının tümüne katkı sağladığı, ayrıca sahip oldukları ön yargılarında değişim meydana geldiği, kendilerini tanıyıp empati kurabilmelerine, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmalarına ve farklılıklara sahip bireylerle ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Eren (2015) 5 yaş grubu çocuklarına farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisini incelemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırma çerçevesinde Ankara İli Çankaya İlçesinde, MEB'e bağlı iki ilkokul bünyesinde anasınıflarına devam eden toplam 104 kişiden oluşan çalışma grubu, deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmış; deney grubuna araştırmacının storyline yöntemine uygun geliştirmiş olduğu öğretim programı, kontrol grubuna ise normal öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında storyline yöntemine uygun geliştirilmiş öğretim programının çocuklara uygulanması lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Kuzey İrlanda'da karma bir ortaokulda hoşgörü, saygı ve ortak anlayış etiği sağlayan öğretmen metotlarını incelemek amacıyla Donnelly (2004) "Uyumun bedeli nedir? Kuzey İrlanda'daki karma bir okulda hoşgörü ve farklılıklara saygı etiğini sağlayan öğretmen yöntemleri" isimli bir makale çalışması yapmıştır. Okulda 18 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu; politika ve din aracılığıyla bu konuların konuşulmasının engellendiğini, kaçınma kültürünün yansıtıldığını ve tartışmalı konularda eleştirel seçimler yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iyi niyetli olmalarına karşın bu seçimlerin Protestan ve Katolikler arasında var olan psikolojik sınırları arttırma riski olduğu saptanmıştır.

Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemek ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla Uzunkol (2014) tarafından doktora tez çalışması yapılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş öntest – sontest kontrol gruplu desen kullanılmış olup, tezin çalışma grubunu Sakarya ili Hendek ilçesinde yer alan 34'ü deney, 33'ü kontrol grubunda yer alan 67 ilköğretim 3. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini arttırmada etkili olmadığı, ancak sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

B. Çokkültürlülük ile ilgili yapılan çalışmalar:

Arslan (2014) tarafından çokkültürlü toplumlarda yaşayan öğretmenlerin ve öğrencilerin vatandaşlık eğitimine yönelik sahip oldukları düşünceleri incelemek amacıyla "Çokkültürlü Toplumlar da Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 yılında Mardin merkez ve ilçesinde görev yapan 32 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile yine söz konusu yerde öğrenim gören 818 ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmakla beraber öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve

farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasının sebebinin vatandaşlık eğitiminin etkililiğinden ziyade daha çok aile geleneklerinden miras kalmasına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada kapsamında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; farklı kültürlerin bir arada barış ve hoşgörü ikliminde yaşadıkları bir coğrafyada bulunmalarına rağmen, öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin çokkültürlülük açısından yetersiz kaldığını ifade ettikleri görülmüştür.

Çelik (2014) Türkiye’de lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısını incelemek amacıyla çalışma grubunu İç Anadolu ve Marmara bölgelerinden iki devlet üniversitesinin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 424 lisans öğrencinin oluşturmuş olduğu bir tez çalışması yapmıştır. Çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısı ölçeği ile topladığı veriler sonucunda; lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime ve demokrasiye yönelik olumlu algıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada; kadınların, evlilerin, 24 yaş üstü bireylerin, Marmara Bölgesi’nde yer alan üniversitelerin öğrencilerinin ve etnik kökeni Kürt ve Zaza olanların daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan üniversitelerin öğrencileri ile etnik kökeni Türk ve Çerkez olanların ise bu konuda diğerlerine nazaran daha olumsuz algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin olumsuz algılarının arttığı sonucu da ortaya konulmuştur.

Marangoz (2014) Türkiye’deki okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim, kendini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme ve çokkültürlü eğitim uygulamaları konularındaki algılarını belirlemek amacıyla İstanbul ilinde görev yapan 38’i okul yöneticisi ve 382’si öğretmen olmak üzere toplam 420 katılımcıya yönelik yapmış olduğu tez çalışmasında; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Kaya (2013) Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan toplam 426 kişilik bir örneklem grubu üzerinde araştırma yapmış olup

öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

C. Empati becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar:

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı aracılığıyla kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir doktora tez çalışması Yontar (2013) tarafından yapılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde öğrenim gören toplam 1079 5. sınıf öğrencinin katıldığı bu çalışmada; öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsel (2016) branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini, çeşitli demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla İstanbul ili Avcılar ilçesinde görev yapan yüz branş öğretmenine yönelik yapmış olduğu tez çalışmasında; araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanlar açısından yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve mesleki memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının empatik ve narsisistik eğilimlerini değişik açılardan incelenmek amacıyla Kiraz (2011) tarafından 2010 – 2011 akademik yılında Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen 150 kişi ile yapılan tez çalışması sonucunda; katılımcıların cinsiyet, yaş ,gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Ekinci (2009), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele seçilen

671 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile empati eğilimleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunduğu; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı, empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki farkın ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

D. Storyline yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalar:

Storyline yöntemine yönelik yapılmış olan yüksek lisans tez çalışmasında Yiğit (2007); storyline yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Bolu ili Abant İlköğretim Okulu'nda, 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim gören 42 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 6/A sınıfı deney grubu, 6/B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna storyline yöntemine dayalı geliştirilen öğretim programı uygulanmış olup kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlere dayalı öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda storyline yöntemine uygun olarak düzenlenmiş olan öğretim programının, geleneksel yöntemlere dayalı olarak düzenlenmiş öğretim programına göre öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit ve Erdoğan (2008) 2006-2007 eğitim-öğretim yılı içerisinde storyline yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla Bolu ilinde öğrenim görmüş 6.sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup, öğrenciler deney ve kontrol grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna storyline yöntemine uygun etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşıma dayalı öğretim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunun yaratıcı düşünme ön test- son test puanları arasında anlamlı fark bulunurken, kontrol grubunun sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradan hareketle storyline yönteminin yaratıcı düşünme düzeyinin artmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

Güney (2003) tarafından hazırlanmış olan “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı tezde 5. sınıf düzeyindeki Güzel Yurdumuz Türkiye ünitesi araştırmacı tarafından storyline yöntemine uyarlanarak işlenmiştir. Ayrıca ünite süresinde yapılanlar, öğrencilerin tepkileri ve yöntemin öğretim sürecinde ne derece etkili olabileceği incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda storyline yönteminin öğrencilerin topluluk önünde sunum yapma, somut malzemelerden faydalanma, düşünme, araştırma yapma, işbirliğine dayalı çalışma gibi bireysel becerilerinin yanı sıra, birlikte hareket etmenin son derece önemli olduğu ekip çalışması becerilerini de geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Storyline yönteminin 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerinin gelişimine etkisini araştırmak amacıyla Tepetaş (2011) tarafından “6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması” adlı bir tez çalışması yapılmıştır. Tezin çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir İl’inin Merkez Anaokulu’nda öğrenim gören 6 yaşındaki 39 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna storyline yöntemine dayalı etkinlikler düzenlenmiş olup, kontrol grubuna ise okul öncesi öğretmeni tarafından 2006 MEB programına göre hazırlanan günlük eğitim planları uygulanmıştır. Çalışma sonucunda storyline yöntemine dayalı olarak hazırlanmış olan kavram eğitimi planının, günlük eğitim etkinliklerinin yanı sıra uygulandığında çocukların kavram bilgi düzeylerinde anlamlı bir ilerleme kaydedilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı ve Yüksel (2013) storyline yönteminin Fen ve Teknoloji dersinde uygulanmasının öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda; storyline yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta, öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplenmesini sağlamakta ve öğrencinin motivasyonunu arttırmakta etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Yakut (2014)’un çeşitli çalışmaları incelediği ve eleştirel literatür değerlendirmesi yaptığı “Günümüzün Eğitim Ortamlarında Resimli Öykü Taslağı (Story-Board) ve Öyküleştirme (Storyline) Tekniklerinin İşlevleri” adlı betimsel makale çalışmasında story-board ve storyline yöntemlerinin sahip oldukları amaç, hedef, ilkeler

ve uygulanış biçimleri nedeniyle öğrenci merkezli ve katılımcı öğrenme yaşantılarına olanak tanıyan; bununla ilgili kaynak ve materyale, aktivitelere, araştırma ve öğretim tekniklerine sahip bulunan yaratıcı teknikler olduğu belirtilmiştir.

Mitchell-Barrett (2010) tarafından Storyline yöntemi ile bu yöntemle ilişkili konularda öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla “İlkokulda Storyline Yönteminin Bir Analizi; Storyline Yönteminin Teorik Altyapısı ve Öğrencilerin İçsel Motivasyonuna Etkisi” adlı doktora tez çalışması yapılmıştır. Ayrıntılı içsel motivasyon anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak verilerin elde edildiği bu çalışmada; storyline projelerinde yer alan öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, bunun yanında öğrenmenin kalıcı ve kaliteli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Nuttal (2016) İngiltere eğitim programında 2014 yılında yapılan revizyona yönelik “Müfredat Meydan Okuması: Bir Şehir İlkokulu Vaka Çalışmasında ‘Storyline’ Yaklaşımına Doğru Yönelim” adlı bir makale çalışması yapmıştır. Bu çalışma çerçevesinde öğretmenlere storyline yaklaşımı tanıtılmış ve uygulanması konusunda cesaretlendirmişlerdir. Storyline yöntemini uygulayan öğretmenlerden alınan dönütlere göre storyline yaklaşımının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Yaşları 11-13 arasında değişen 36 İsveçli öğrencinin İngilizce dil öğreniminde storyline yönteminin etkisini incelemek amacıyla Ahlqhist (2013) tarafından yapılan “Storyline Yaklaşımının Genç Dil Öğrenenler Sınıfına Etkisi: İsveç’te Bir Saha Çalışması” isimli bir doktora tez çalışması bulunmaktadır. Storyline yönteminin etkilerinin incelendiği bu çalışmada çalışmaya katılan öğrencilerden toplanan veriler sonucunda: Öğrencilerin yazma becerilerinin niteliğinde ve niceliğinde pozitif yönde değişimler olduğu, henüz öğretilmemiş gramer kalıplarının ve yeni kelimelerin öğrenciler tarafından kullanıldığı ve kelime öğreniminde kolaylık sağlandığı bulgularına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3- Yöntem

Bu bölümün içeriğini araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknik ve yöntemler ve uygulama süreci ile ilgili bilgiler oluşturmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın genel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisinin ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmacının karşılaştırılabilir işlemler uygulayabildiği ve daha sonra da bunların etkisini inceleyebildiği ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, deney ve kontrol gruplarına deneklerin rastgele yerleştirilmesi, bağımlı değişkenle ilgili ön testler ile deney ve kontrol gruplarının ilk ölçümlerinin yapılması, deney grubunun deneysel işleme tabii tutulması, deney ve kontrol gruplarına aynı araç ya da eş form kullanıp son test işleminin uygulanması, deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene vermiş oldukları tepkinin incelenmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; 201-202).

Çalışmada Dökmen (1988) tarafından geliştirilen empati becerileri ölçeği-b formu ile Öksüz ve Demir (2012) tarafından geliştirilen farklılıklara saygı ölçeği ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Öncelikle öğrenciler SPSS programı aracılığıyla tesadüfi atama yöntemiyle deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Storyline yönteminin etkisini incelemek üzere deney grubuna storyline yöntemine uygun düzenlenen öğretim programı uygulanmış olup kontrol grubuna ise farklı uygulamalar yapılmıştır. Araştırmada yararlanılan deneysel desen Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Empati becerileri ve farklılıklara saygı ölçeği için ön test -son test kontrol gruplu deneysel desen

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}
G ₁	R	O _{1.3}	X	O _{1.4}
G ₂	R	O _{2.3}		O _{2.4}

(Karasar, 2006)

Tablo 1’de yer alan sembolleri kısaca açıklayacak olursak G₁: deney grubunu - G₂: kontrol grubunu, R: tesadüfi atamayı, X: uygulama sürecini, O_{1.1}–O_{2.1}: sırasıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test empati becerisi ölçeğini, O_{1.2} - O_{2.2}: deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test empati becerisi ölçeğini, O_{1.3} – O_{1.4}: sırasıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test farklılıklara saygı ölçeğini, O_{2.3} – O_{2.4}: deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test farklılıklara saygı ölçeğini ifade etmektedir.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 3.sınıf öğretmen adaylarından değerler eğitimi dersini seçmeli olarak alan 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Değerler eğitimi dersinin seçilmesinin nedeni, tezin uygulama sürecinin 2015-2016 bahar dönemi olarak planlanması ve değerler eğitimi dersinin tezin araştırma konusunu birebir içeren bir ders niteliğine sahip olmasıdır.

Öğrenciler, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak SPSS programı aracılığıyla 10’u deney grubuna, 10’u kontrol grubuna olmak üzere atanmıştır. Örnekleme eşit seçilme olasılığına olanak sağladığı için (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 84) basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dağılımına ilişkin veriler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı

	Erkek	Kız	Toplam
Kontrol	4	6	10
Deney	3	7	10
Toplam	7	13	20

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney grubu 3’ü erkek, 7’si kız toplamda 10 kişiden, kontrol grubu ise 4’ü erkek 6’sı kız toplam 10 kişiden oluşmaktadır. Araştırma çerçevesinde çalışmanın içeriğini oluşturan farklılıklara saygı değerine ve empati becerisine öğrencilerin ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen empati becerileri ölçeği-b formu ile Öksüz ve Demir(2012) tarafından geliştirilen farklılıklara saygı ölçeği öğretim sürecinden önce, araştırmacı tarafından katılımcılara ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun iki ölçeğin ön test uygulamalarından aldığı puanların karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3-a ve 3-b’de verilmiştir.

Tablo 3-a. Deney ve kontrol gruplarının empati becerileri Mann Whitney U ön test sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	8.50	85.00	30	.130
Kontrol	10	12.50	125.00		

Empati becerileri ölçeği için iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Tablo 3-b. Deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı değeri Mann Whitney U ön test sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	10.00	100.00	45	.705
Kontrol	10	11.00	110.00		

Farklılıklara saygı değeri ölçeği için iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların empati becerisine ve farklılıklara saygı değerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empati Becerileri Ölçeği B-Formu (EBÖ) ile Öksüz ve Demir (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bu ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ)

“Farklılıklara Saygı Ölçeği” (FSÖ) deneme formu Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim bölümünde öğrenim gören toplam 623 öğrenciye (355 kız, 268 erkek) Öksüz ve Güven tarafından uygulanmıştır.

Bireylerin farklılıklara saygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ) 30 maddeden oluşan ve beşli likert olarak düzenlenmiş bir ölçektir (Ek-1). Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin madde geçerliği kapsamında hesaplanan madde test korelasyonlarının 0,30 ile 0,83 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,94 ve benzer ölçekler korelasyonu 0,70 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin farklılıklara saygı düzeylerinin arttığı düşünülmektedir.

3.3.2. Empati becerileri ölçeği-b formu (EBÖ)

Empati Becerileri Ölçeği (EBÖ) Dökmen tarafından, 1988 yılında A ve B formu olarak bireyin empati becerisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin her iki formunda da 6 benzer ruhsal sorun ifade edilmiştir. EBÖ-A Formu'nda katılımcılardan, 6 ruhsal soruna istedikleri empatik tepkiyi vermeleri istenmekte ve bu ölçeğin puanlanması uzmanlık gerekmektedir. EBÖ-B formunda (Ek-2) ise ifade edilen her bir sorunun altında verilebilecek on iki empatik tepki sıralanmış olup, bireylerden beğendikleri dört tepkiyi seçmeleri istenmektedir.

64 kişiye uygulanan EBÖ-B ölçeğinin güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında ise klinik psikolojide ve psikolojik danışma alanlarında en az master derecesine sahip 14 kişilik bir grup ile psikoloji eğitimi almamış yüksek tahsilli 14 kişilik diğer bir gruba ölçek uygulanmış olup sonuç $t= 6.77$, $sd= 26$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Dökmen tarafından elde edilen sonuçlara göre bireylerin empati becerisine sahip olup olmadığını yüksek düzeyde ayırt edicidir.

EBÖ'de altı durum ve her bir durumun altında böyle bir sorunu dile getiren kişiye verilebilecek 12 empatik tepki cümlesi sıralanmıştır. Bireylerden, bu tepkilerden dört tanesini seçmeleri istenmiştir. Ölçekteki altı durumla ilgili olarak dörder tane, toplamda 24 empatik tepki seçilmektedir. EBÖ'den alınan en yüksek puan 220, en düşük puan ise 62'dir. Empatik beceri puanının yüksek olması, empatik iletişim becerisinin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik iletişimin becerisinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. EBÖ-B formunda seçilecek her tepkinin puanının belirli olması ve puanlanma konusunda uzmanlık gerektirmemesi araştırmacı tarafından bu formun tercih edilmesine neden olmuştur.

3.4. Uygulama Süreci (Deneysel İşlem)

Değerler eğitimi dersini seçmeli olarak alan 20 öğrenci random atama yöntemiyle eşit bir şekilde kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubunun

uygulama sürecini araştırmacının kendisi yürütmüş olup kontrol grubunun uygulama sürecini ise değerler eğitimi ders sorumlusu öğretim üyesi yürütmüştür. Araştırmada, deney grubuna storyline yöntemine uygun olarak düzenlenmiş bir öğretim programı uygulanırken (EK-3), kontrol grubuna ise farklı yöntemlerle (sunuş yolu, rol oynama ve soru-cevap) düzenlenen bir öğretim programı uygulanmıştır. Deney grubunda yapılacak öğretim uygulamalarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 5 etkinlik hazırlanmıştır. Kontrol grubunda ise ders Storyline dışındaki yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla yürütülmüştür.

Etkinlikler konusunda alan uzmanlarının, değerler eğitimi uzmanının ve dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi için de bir Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Hazırlanan etkinlikler 5 hafta boyunca, haftada 2 saat olmak üzere toplam 10 ders saati içinde uygulamaya konulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Empati Beceri Ölçeği-B Formu'ndan ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları hesaplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Katılımcı sayısının 30'un altında olması ve elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi, parametrik olmayan istatistiksel yöntemler içerisinde yer alan Mann Whitney U Testi'nin ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi'nin kullanılmasının temel gerekçelerindendir. Birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının sıraları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ve aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Deney Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının “Empati Becerileri Ölçeğinden” Aldıkları Son Test Puanların Mann Whitney U Analizinden Elde edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırma çerçevesinde çalışmanın içeriğini oluşturan empati becerisini; sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kazandırılma düzeyini belirlenmesi amacıyla, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empati Becerileri Ölçeği-B formu öğretim sürecinden sonra, araştırmacı tarafından katılımcılara son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4-a’da verilmiştir.

Tablo 4-a. Deney ve kontrol gruplarının empati becerileri ölçeği Mann Whitney U son test sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	13.20	132.00	23	.041*
Kontrol	10	7.80	78.00		

*p<.05

Çalışmanın ilk alt problemi çerçevesinde Storyline yöntemi ve farklı öğretim yöntemleri ile öğrenim gören öğretmen adaylarının almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının empati becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur ($U= 23$, $z=-2.046$, $p<.05$, $r= 0.457$). Storyline yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının (medyan= 185, $n=10$) öğretim sürecinden sonra empati becerileri ölçeğinden aldıkları puan, diğer yöntemlere göre öğrenim gören öğretmen adaylarının (medyan= 139, $n=10$) empati becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlardan daha yüksektir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün ($r = \frac{z}{\sqrt{n}}$), ($r=0.457$) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. [(0,1= Düşük, 0,3= Orta, 0,5= Büyük (Kilmen, 2015)].

Bu bulgulara göre Storyline Yöntemi ile empati becerileri eğitimi vermenin empati becerisini kazandırmada kontrol grubunda kullanılan yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Deney Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanların Mann Whitney U ile Analizinden Elde edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırma çerçevesinde farklılıklara saygı değerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kazandırılma düzeylerini belirlemek amacıyla, Öksüz ve Demir(2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ) öğretim sürecinden sonra, araştırmacı tarafından katılımcılara son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4-b’de verilmiştir.

Tablo 4-b. Deney ve kontrol gruplarının farklılıklara saygı ölçeği Mann Whitney U son test sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	11.60	116.00	39	.404*
Kontrol	10	9.40	94.00		

* $p>.05$

Bu araştırma çerçevesinde storyline yöntemi ve farklı öğretim yöntemleri ile öğrenim gören öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ölçeğinden almış oldukları

puanlar arasında fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U= 39$, $z=-.835$, $p>.05$, $r= 0.187$). Ancak storyline yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının (medyan= 133,5, $n=10$) eğitim aşamasından sonra Farklılıklara Saygı Ölçeğinden aldıkları puan, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının (medyan= 132, $n=10$) öğrenim sürecinden sonra farklılıklara saygı ölçeğinden almış oldukları puanlardan daha yüksektir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün ($r = \frac{z}{\sqrt{n}}$), ($r= 0.187$) düşük düzeyde olduğu söylenebilir [(0,1= Düşük, 0,3= Orta, 0,5= Büyük (Kilmen, 2015)].

4.3. Deney Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğretim Süreci Öncesi Ve Sonrası “Empati Becerileri Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının empati becerileri edinimi üzerinde etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim süreci öncesi ve sonrası empati becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik deney ve kontrol gruplarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları sırasıyla tablo 5-a ve 5-b’de verilmiştir.

Tablo 5-a. Deney grubunun empati becerileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif	0	.00	.00	-2.803	.005*
Sıra Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		

* $p < .05$

Elde edilen verilerden hareketle deney grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ait empati becerileri ölçeğinden alınan öntest ve sontest puanları

arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -2.803$, $p < 0.05$, $r = 0.62$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün ($r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$), ($r = 0.62$) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir [(0,1= Düşük, 0,3= Orta, 0,5= Büyük (Kilmen, 2015)].

Bu bulgulara göre Storyline Yöntemi ile empati becerileri eğitimi vermenin empati becerisini kazandırmada kontrol grubunda kullanılan yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle Storyline yöntemi ile öğretimin empati becerileri edinimi üzerinde olumlu bir etkisi söz konusudur.

Tablo 5-b. Kontrol grubunun “empati becerileri ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif	5	3.20	16.00	-0.772	.440*
Sıra					
Pozitif Sıra	4	7.25	29.00		
Eşit	1	-	-		

* $p > .05$

Elde edilen verilerden hareketle kontrol grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanan öntest puanları ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($Z = -0.772$, $p > 0.05$, $r = 0.17$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün ($r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$), ($r = 0.17$) düşük düzeyde olduğu söylenebilir [(0,1= Düşük, 0,3= Orta, 0,5= Büyük (Kilmen, 2015)].

Bu bulgulara göre kontrol grubunda uygulanan yöntemler ile empati becerileri eğitimi vermenin empati becerisini kazandırmada storyline yöntemine göre daha az etkili olduğu söylenebilir.

4.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Deney Öncesi ve Sonrası “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerini kazandırmadaki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları sırasıyla tablo 6-a ve 6-b’de verilmiştir.

Tablo 6-a Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının “farklılıklara saygı ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.33	7.00	-2.092	.036*
Pozitif Sıra	7	6.86	48.00		

*p< .05

Elde edilen verilerden hareketle deney grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Storyline yöntemiyle eğitim almadan önce uygulanan öntest puanları ve eğitim sonrası uygulanan sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -2.092$, $p < 0.05$, $r = 0.47$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün ($r = \frac{z}{\sqrt{n}}$), ($r = 0.47$) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir [(0,1= Düşük, 0,3= Orta, 0,5= Büyük (Kilmen, 2015)].

Bu bulgulara göre Storyline Yöntemi ile farklılıklara saygı değeri eğitimi vermenin farklılıklara saygı değerini kazandırmada kontrol grubunda uygulanan yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle Storyline yöntemi ile öğretimin farklılıklara saygı değeri edinimi üzerinde olumlu ve yüksek düzeyde etkisi vardır.

Tablo 6-b. Kontrol grubunun “farklılıklara saygı ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif	7	4.50	31.50	-0.409	.683*
Sıra Pozitif Sıra	3	7.83	23.50		

***p>.05**

Elde edilen verilerden hareketle kontrol grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($Z = -0.409$, $p > 0.05$, $r = 0.091$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün ($r = \frac{z}{\sqrt{n}}$), ($r = 0.091$) düşük düzeyde olduğu söylenebilir [(0,1= Düşük, 0,3= Orta, 0,5= Büyük (Kilmen, 2015)].

Bu bulgulara göre kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin farklılıklara saygı değerini kazandırmada storyline yöntemi ile karşılaştırıldığında etkili olmadığı söylenebilir.

V.BÖLÜM

5.Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde bulgular dikkate alınarak tartışmalara yer verilmiş olup storyline yönteminin farklılıklara saygı değerinin ve empati becerisinin öğretiminde sağlayabileceği faydalara değinilmiş, bulgular ve yorumlardan hareketle araştırma sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerinin ve empati becerisinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Man Whitney-U test sonuçları esas alınarak yapılan analizler sonucunda storyline yöntemine göre öğrenim gören öğretmen adaylarının empati becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Storyline yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim aşamasından sonra empati becerileri ölçeğinden aldıkları puan, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eğitim aşamasından sonra empati becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlardan daha yüksektir. Bu bulgu istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde 0,05 anlamlılık düzeyinde empati becerisinin kazandırılması açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle; storyline yönteminin uygulandığı gruptaki öğretmen adaylarının, diğer gruptaki öğretmen adaylarından empati becerisini kazandırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığı bu araştırma çerçevesinde saptanmaya çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak storyline yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim aşamasından sonra farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puan, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eğitim aşamasından sonra farklılıklara saygı ölçeğinden almış oldukları puanlardan daha yüksektir. Elde edilen veriler doğrultusunda storyline yöntemi ile öğretimin farklılıklara saygı değerinin geliştirilmesinde etkili olduğunun söylenmesi mümkündür. Barrett (2010)'un "İlköğretim okullarında öyküleştirme yönteminin teorik temelleri ve öğrencilerin içsel motivasyonları üzerindeki etkisi açısından bir analiz çalışması" adlı doktora tez çalışmasının sonuçları da elde ettiğimiz bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Bacak (2008) tarafından öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının etkinliğini araştırmak amacıyla yapılan deneysel çalışma da storyline yönteminin amaçlanan hedeflere ulaştırma konusunda etkili olduğunu göstermektedir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Test sonucuna göre yapılan analizler deney grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının storyline yöntemiyle eğitim almadan önce uygulanan öntest puanları ve eğitim sonrası uygulanan sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara göre storyline yöntemi ile empati becerileri eğitimi ve farklılıklara saygı değeri eğitimi vermenin empati becerisi ve farklılıklara saygı değerini kazandırmada kontrol grubunda kullanılan yöntemlere göre daha etkili söylenebilir. Diğer bir deyişle storyline yöntemi ile öğretimin empati becerileri ve farklılıklara saygı değeri edinimi üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Eren (2015) tarafından yapılan "Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında "ön test farklılıklara saygı puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara saygı puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı puanlarında gözlenen artış yönündeki farklılıkların, uygulanan eğitimden kaynaklandığını göstermiştir" sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine storyline yönteminin etkililiğini araştırmak üzerine klasik öğretme yöntemi ile storyline öğretim yönteminin karşılaştırılmasına dayanan araştırmaların da bu sonuçları desteklediği görülmektedir (Yiğit, 2007; Bacak, 2008; Baş, 2011; Tepetaş, 2011; Özden, 2012; Çoşkun, 2013 ve Eren, 2015).

Son yıllarda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrenme öğretmen merkezli öğrenmeden öğrenen merkezli öğrenmeye doğru bir yönelim söz konusudur. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşımı esas alan çağdaş öğrenme yöntemlerinin klasik yöntemlere nazaran daha etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Storyline yöntemi de öğrenci merkezli olması ve yapılandırmacı yaklaşımı özünde barındırmasıyla bu süreçte etkili bir öğrenme yöntemidir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Storyline Yöntemi'nden yararlanılarak sunulan öğretimin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, değerler eğitimi kapsamında yer alan farklılıklara saygı değerinin ve empati kurabilme becerisinin kazandırılmasındaki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ve empati becerisine sahip olma düzeyleri Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empati Becerileri Ölçeği B-Formu (EBÖ) ile Öksüz ve Demir (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği uygulanarak tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına Storyline Yöntemi'nden yararlanılarak öğretim verilirken, kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarına ise farklı yöntemlerle öğretim verilmiştir. Öğretim süreci sonunda da deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarına, EBÖ-B formu ve FSÖ son test olarak uygulanmış ve ölçeklerin son test olarak tekrar kullanılması suretiyle Storyline yönteminin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Storyline Yöntemi'nden yararlanılarak sunulan öğretimin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, değerler eğitimi kapsamında yer alan farklılıklara saygı değeri ve empati kurabilme becerisinin kazandırılması üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının, farklılıklara saygı değeri ve empati kurabilme becerisine, uygulamadan önce orta düzeyde sahip olduğu görülmüştür.

- Storyline Yöntemi'yle yapılan öğretim, öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerini ve empati becerisini kazandırmada etkili olmuştur.
- Kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin, öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerinin ve empati becerisinin kazandırılmasında etkisi olmamıştır.
- Storyline yönteminden yararlanarak öğrenen öğretmen adaylarının, empati becerisini edinme düzeyi, uygulama sürecinde büyük gelişme göstermiş; fakat farklılıklara saygı değerinin öğretmen adaylarına edindirilmesinde öğretmen adaylarının ortalama puanları artmasına rağmen anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elde edilen bu sonuçlara dayanarak; Storyline Yöntemi'nin, öğretmen adayların, değerler eğitimi dersi kapsamında yer alan farklılıklara saygı değerinin ve empati kurabilme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları üzerinde ve değerler eğitimi öğretiminde kullanılabilecek yöntemler boyutuna yönelik olarak yapılan bu çalışmanın bulgularına dayanarak değerlerin öğretimine ve yapılacak ilgili araştırmalara yönelik şu öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Öneriler:

A- Araştırmaya yönelik öneriler:

- Farklılıklara saygı değerinin ve empati becerisinin etkin bir şekilde bireylere kazandırılması isteniyorsa disiplinler arası bir yaklaşım esas alınıp öğrenme-öğretme süreci buna göre düzenlenmelidir.
- Öğretmen adayı lisans öğrencilerine farklılıklara saygı değerini ve empati becerisini kazandırmada öğrenmeyi kalıcı ve nitelikli hale getirecek ve yapılandırmacı yaklaşımının ruhunu yansıtacak storyline ve benzeri farklı yöntem ve teknik kullanılmalıdır.
- Öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerini ve empati becerisinin kazandırılabilmesi için öğrenme ortamı storyline yöntemi ilkelerine uygun oluşturulmalıdır.

- Değerler ve beceriler öğretiminin merkezinde öğrenenin yer aldığından hareketle öğretmenin öğrenmede öğrenene yardımcı rolü üstlendiği yöntem ve teknikler kullanılmalı ve öğrenenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenlere derslerinde bu yöntemi kullanabilmeleri amacıyla MEB tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir.

B- Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırma, yükseköğretim düzeyinde ki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar ilköğretim ve ortaöğretim gibi diğer öğretim kademelerinde yapılabilir.
- Farklılıklara saygı değeri ve empati becerisi ile sınırlandırılmış bu çalışma değer ve beceri öğretimi içerisinde yer alan diğer beceri ve değerlere yönelik uygulanabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu çalışma eğitim fakültelerinin bünyesinde öğretmen yetiştiren diğer bölümleri de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Abrams, M., Gerard, D. ve Timms, N. (1985). *Values and Social Change in Britain*. London: Macmillan.
- Açıklan, M. (2010). *Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim*. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Ağırdağ, O., Merry, M.S. ve Houtte, M. V. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in flanders. *Education and Urban Society*, 48(6) 556–582, DOI: 10.1177/0013124514536610.
- Akbaş, O. (2014). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi, 343-370. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). (2014). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akova, S. ve Demirkıran, C. (2016). *Batı Balkanlar'da Etnik Çeşitlilik ve Birlikte Yaşam Kültürü Üzerine... Elveda Rumeli Dizisi Örneği...* 10.08.2016 Tarihinde https://www.academia.edu/3617834/Batı_Balkanlar_da_Etnik_Çeşitlilik_ve_Birlikte_Yaşam_Kültürü_Üzerine..._Elveda_Rumeli_Dizisi_Örneği. Sitesinden alınmıştır.
- Ahlquist, S. (2011). *The impact of the Storyline approach on the young language learner classroom: a case study in Sweden*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Leicester Doctor of Education, Leicester.
- APA. (2002). *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists*. 15.07.2016 Tarihinde <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> sitesinden alınmıştır.
- Arı, E. (2014). Temel kavramlar, 1-23. Filiz, S. B. (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2013).Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 21-35.

- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Çocuklar İçin Yazılmış Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bakiroğlu, A. ve Sılay, N. (2013). *Yüksek Öğretim ve Öğretmen Yetiştirmede Karakter Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 14* (1), 195-213.
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education* (5. Baskı). Old Tappan: Pearson Education (US).
- Banks, J. A. (Ed.) (2010). *The routledge international companion to multicultural education*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (Eds.). (2007). *Multicultural education: issues and perspectives* (6. Baskı). New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Banks, J. A. (Ed.). ve Banks, C. A. M. (Ass. Ed.). (2003). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2. Baskı). New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7. Baskı) (ed., pp. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.
- Baş, N. (2011). *Hikaye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Education and Science, 34* (152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36* (161), 199-212.

- Baştuğ, G. (2009). Voleybol Antrenör Adaylarının Empatik Becerileri İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 222-227.
- Bloch, J. D, (1936). *The future of war, in its technical economic and political relations*. The Atheneom Press: Boston.
- BM. (2016) 20 Temmuz 2016 tarihinde <http://www.un.org/en/member-states/> sitesinden alınmıştır.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 80-97.
- Cevherli, K. (2014). *Okul Öncesinde Değerler Eğitim: Boğaziçi eğitim modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cırık İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Contreras, F. (2011). *Achieving Equity for Latino Students: Expanding the Pathway to Higher Education through Public Policy. Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Cumhuriyet Gazetesi. (2014). Kadına şiddette korkutan rakamlar. 01.08.2016 Tarihinde http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/129795/_Kadina_siddet_te_korkutan_rakamlar.html adresinden alınmıştır.
- Çelik, S. (2014). *Türkiye'deki Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitim ve Demokrasi Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 325-341.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deveci, H. ve Çengelci-Köse, T. (2014). Değer Eğitiminde Güncel Olaylar ile Belirli Gün ve Haftalardan Yararlanma, 191-210. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.) *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2007). Değerler Eğitimi, 256-284. Öztürk, C. (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi; yapılandırmacı bir yaklaşım* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Donnelly, C. (2004). What price harmony? Teachers' methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in an integrated school in Northern Ireland, *Educational Research*, 46 (1), 3-16, DOI: 10.1080/0013188042000178782.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. (T. Akıncılar Onmuş, Çev.) İletişim Yayınevi, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2014). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile gerçekleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1-2), 155-190.
- Eğimli, T. A. ve Işık, Ş. (2012). Akdeniz'de Çokkültürlülüğün Yükselen Sesi: Antakya Medeniyetler Korosu. *Çağdas Yerel Yönetimler*, 21 (2), 49-67.
- Eğitim Tercihi, (2013). Türkiye'de 220 bin öğrenci kaynaştırma eğitimi alıyor. 06.08.2016 Tarihinde <http://www.egitimtercihi.com/gundem/9655-turkiye-de-220-bin-ogrenci-kaynastirma-egitim-aliyor.html> sitesinden alınmıştır.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2014). *Karakter Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Elliot, J. (1994). Clarifying Values in School. *Cambridge Journal of Education*, 24 (3), 413-422.

- Ercan, A. N. (2014). *Etfal Gazetesi'nin Metin ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejilerini Üzerindeki Etkisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fine, M., Jacobowitz, T. ve Michelli, N. (2015). Teacher education, In exclusion, and the implicit ideology of separate but equal: an invitation to a dialogue. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10 (2) 168–183, DOI: 10.1177/1746197915583935.
- Fraenkel, J. R. (1977). *How to Teach About Values: An Analytical Approach*. NJ: Englewood Cliffs: Prentice - Halls.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban education program*. University of Washington. 10.08.2016 Tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Gorski, P. C., & Swalwell, K. (2015). Equity Literacy for All. *Educational Leadership*, 72 (6), 34-40.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 38 (8), 720-732.
- Günay, R., Kaya, Y. ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (4), 145-166.
- Güney, S. K. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, H. E. (2016). *Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Avcılar Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güven, E. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri ile Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haber Aktüel. (2013). Türkiye'de kaç yüz bin engelli var dersiniz? 06.08.2016 Tarihinde <http://www.haberaktuel.com/sahin-tespit-edilmis-1-milyon-583-bin-218-engelli-vatandasimiz-var-haberi-760647.html> adresinden alınmıştır.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2014). Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması özet raporu. 03.08.2016 Tarihinde <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/ozetraporturkceweb.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (Eds.). (1996). *Values in Education and Education in Values*. London. Washington, D.C: The Falmer Press.
- Harkness, S. (1993). 27.11.2016 Tarihinde <http://www.storyline.org/history/index.html> sitesinden alınmıştır.
- Jacobs, H. H. (1989). “Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development”. 26.11.16 Tarihinde <http://www.storyline.org/history/topicweb-storyline.html> sitesinden alınmıştır.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*. İstanbul: Dem Yayınevi.
- Human Rights Watch. (2015). Turkey: 400,000 Syrian Children Not in School. 03.08.2016 Tarihinde <https://www.hrw.org/news/2015/11/08/turkey-400000-syrian-children-not-school> sitesinden alınmıştır.
- Iseminger, S. (2016). Multicultural education in theological education. *Multicultural Perspectives*, 18 (3), 174-179, DOI: 10.1080/15210960.2016.1191293.
- İşpert, M. (2012). Rakamlarla kadına şiddet. 01.08.2016 tarihinde <http://www.acunn.com/aramizda-kalmasin/rakamlarla-kadina-siddet-8512-haber> sitesinden alınmıştır.
- Jones, D. (1999) The Definition of Diversity. *Journal of Library Administration*, 27 (1-2), 5-15, DOI: 10.1300/J111v27n01_02.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.

- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kapıkıran-Acun, N. (2009). Kişiler arası ilişkiler ve iletişimde empati, 123-150. Kaya, A. (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*, (2.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karanfil, N. (2016). 2016 yılında kişi başına gelir 9 bin 364 dolara iniyor, Hürriyet. 06.08.2016 Tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/2016-yilinda-kisi-basina-gelir-9-bin-364-dolara-iniyor-40039088> sitesinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 128-148.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 97-104.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 933-960.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye 'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinoğlu, M. Şerif (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılçelik, S. ve Erjem Y. (1992), *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, 2.baskı. Konya: Günay Ofset.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik Kişilik Özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KONDA. (2016). Toplumsal yapı araştırması, biz kimiz. 15.06.2016 Tarihinde http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2011_06_KONDA_Kurt_Meselesinde_Algi_ve_Beklentiler.pdf sitesinden alınmıştır.
- Kova, Ö. (2014). *TRT Repertuarında Bulunan Değiş ve Semahların Müzikal Analizi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kylimka, W(1998). *Çokkültürlü yurttaşlık - azınlık hakların liberal teorisi* (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leming, J.S. (1981). Curricular Effectiveness in Moral/Values Education: A Review of Research. *Journal of Moral Education*, 10 (3), 147-164.
- Lobb, P.M. (2012). Making Multicultural Education Personal. *Multicultural Perspectives*, 14 (4), 229-233, DOI: 10.1080/15210960.2012.725336.
- Lovat, T. ve Toomey, R. (Eds.) (2001). *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Marangoz, G. (2014). *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- M.E.B. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı*. Ankara: Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2015). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim. 06.08.2016 Tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf sitesinden alınmıştır.

- MEB, (2016). Farklılıklara Saygı. 21.11.2016 Tarihinde http://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/06111229_farkliliklarasaygi.pdf sitesinden alınmıştır.
- Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012). Comparison of Elementary Social Studies Curricula of Turkey and the United States on Values Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 1627-1632.
- Milliyet, (2014). Beyoğlu'nda travesti cinayeti protesto edildi. 07.08.2016 Tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/beyoglu-nda-travesti-cinayeti/gundem/detay/1871015/default.htm> sitesinden alınmıştır.
- Mindivanlı, E., Küçük, B. ve Aktaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 93-101.
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation*. Durham theses, Durham University, Durham.
- Nadine, D. (2012). *Rethinking Multicultural Education for the Next Generation: The New Empathy and Social Justice*. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group
- NCATE, (2008). *Professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington: NCATE
- Nieto, S. ve Bode, P. (2011). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (6.baskı). Harlow, Essex: Pearson.
- Nuttal, A. (2016). The 'curriculum challenge': Moving towards the 'Storyline' approach in a case study urban primary school. *Improving Schools*, 19 (2), 154–166, DOI: 10.1177/1365480216651522.
- ONEDİO, (2014). Türkiye'nin 2014 İnsan Hakları Karnesi: 2 Bini Aşkın İnsan Hayatını Kaybetti. 01.08.2016 Tarihinde <http://onedio.com/haber/turkiye-nin-2014-insan-haklari-karnesi-2-bini-askin-insan-hayatini-kaybetti-417166> sitesinden alınmıştır.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara Saygı Ölçeği (Fsö) : Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5 (5), 457-473.

- Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi 44-57. Kabapınar, Y. (Ed.). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özen, Y. (2013). Ulus-Kimlikten Gökkuşuğu Toplumuna “Ulus Kimliğinin Yitimi Bireyi Psikonevrotizmaya Götürür mü?” (Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım). *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2 (4), 48-61.
- Özden, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” Ünitesinde Kullanılan Öyküleştirme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* 7 (1), 55-70.
- Özkazanç, A. (2001). “Eğitim ve Çokkültürcülük: Amerikan Üniversitelerinde Irk ve Kültür Savaşları”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 55 (4). 112–141
- Pembe Yaşam, (2014). *Human Rights Violations of LGBT Individuals in Turkey*. Ayrıntı Basımevi, Ankara.
- Perez, W. (2011). *Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Resmi Gazete. (2015). Asgari Ücret Komisyon Kararı. 06.08.2016 Tarihinde <http://resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/12/20151231.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/12/20151231.htm> sitesinden alınmıştır.
- Rogers , C. A. ve Rios F. A. (2011). *Understanding multicultural education : equity for all students*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Salgur, S.A. ve Gürsoy, A. (2015). Multicultural education and teacher's characteristics. *Euromentor journal*, 6:3, 7-17.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schultz, F. (Ed.). (1999). *Multicultural education*. Guilford, Conn. : Dushkin Publishing Group.

- Selek, M. (2014). *Osman Yalçın'ın Hayvan Hikâyelerinde Değerler Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Sözer, E. (2016). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri. 12.08.2016 Tarihinde <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2295/unite02.pdf> adresinden alınmıştır.
- Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Şahin-Yüksel, F. (2009). İletişim becerilerine genel bir bakış, 35-68. Kaya, A. (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şensoy, Ö. ve DiAngelo, R. (2011). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education. Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.
- Tay, B. ve Ünlü, İ. (2014). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi, 287-322. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.) *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- TBMM. (2013). 06.08.2016. Tarihinde <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-14509sgc.pdf> sitesinden alınmıştır.
- TDK. 12.08.2016 Tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57ad7edb37c437.49504603 sitesinden alınmıştır.
- TDK. 12.08.2016 Tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57ad9dbfbec181.68776185 sitesinden alınmıştır.
- TDK. 15.11.2016 Tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.582b16b91343e0.49292994 sitesinden alınmıştır.
- TDK. 25.11.2016 Tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.583d6d0c6cc301.69955332 sitesinden alınmıştır.

- TED. (2016). Ted Aliğa Koleji Vakfı Özel İlkokulu Rehberlik Birimi Veli Bülteni, Değerler Eğitimi –Farklılıklara Saygı. 21.11.2016 Tarihinde <http://www.tedaliaga.k12.tr/rehberlik/farkliliklarasaygii.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.) *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- The Scottish Consultative Council on the Curriculum. (t.y). 18 Temmuz 2016 tarihinde http://storyline.org/Storyline_Design/About_Us.html sitesinden alınmıştır.
- The Scottish Consultative Council on the Curriculum, (t.y) 23 Kasım 2016 tarihinde http://storyline.org/Storyline_Design/Articles.html sitesinden alınmıştır.
- Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Törüner, Y. (Aralık 12, 2011) Kim kaç kişiyi öldürdü... *Milliyet*. 11.02.2015 Tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/kim-kac-kisiyi%20oldurdu.ekonomi/ekonomiyazardetay/12.12.2011/1474177/default.html> sitesinden alınmıştır.
- Tureng. (2016). 20.11.2016 Tarihinde <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/farkliliklara%20saygi> adresinden alınmıştır.
- TÜİK.(2015). 29,07,2016 Tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden alınmıştır.
- TÜİK.(2015). 29,07,2016 Tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=21507> (29,07,2016) adresinden alınmıştır.
- TÜİK.(2012). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları. 01.08.2016 Tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> sitesinden alınmıştır.
- TÜİK. (2012). Çocuk gelinlere ilişkin kamuoyu duyurusu. 01.08.2015 Tarihinde [tuik.gov.tr/duyurular/duyuru_1591.pdf](http://www.tuik.gov.tr/duyurular/duyuru_1591.pdf) adresinden alınmıştır.
- Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- TÜRK-İŞ. (2016). Temmuz 2016 Açlık ve Yoksulluk Sınırı. 06.08.2016 Tarihinde <http://www.turkis.org.tr/TEMMUZ-2016--ACLIK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d1156> sitesinden alınmıştır.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli Bir Kavram Olarak ‘Değer ve Değerler Eğitimi’, 1-14. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.) *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, L. I. (2010). Çokkültürlülüğü Hak Temelinde Anla(mlandır)mak: Eğitimde Çokkültürlülük İçin Bir Çerçeve, *Uluslararası Katılımlı Ana Dili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*. Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Ünal, F., 2007. “Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 176, 134-148.
- Üner, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Watkins, M., Lean, G. ve Noble, G. (2016) Multicultural education: the state of play from an Australian perspective. *Race Ethnicity and Education*, 19 (1), 46-66, DOI:10.1080/13613324.2015.1013929.
- Yakut, İ. (2014). Günümüzün eğitim ortamlarında resimli öykü taslağı (story-board) ve öyküleştirme (storyline) tekniklerinin işlevleri. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7 (14), 55-72.
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniveritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184
- Yiğit, E.Ö. (2007). *Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 399-416.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurt Gazetesi. (2016). İşte rakamlarla Türkiye'de çocuklara cinsel istismar. 01.08.2016 Tarihinde <http://www.yurtgazetesi.com.tr/gundem/iste-rakamlarla-turkiye-de-cocuklara-cinsel-istismar-h107734.html>
- Yüksel, A. (2015). Empati: tanım, kapsam, oluşum ve gelişim, 2-72. Kabapınar, Y. (Ed.). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 24.11.2016 Tarihinde <http://storylineturkiye.org/aboutus.html> sitesinden alınmıştır.
- 25.11.2016 Tarihinde <http://storylineturkiye.org/storylineyontemi-1.html> sitesinden alınmıştır.
- 20.11.2016 Tarihinde <http://www.storyline.org/history/topicweb-storyline.html> sitesinden alınmıştır.
- 27.11.16 Tarihinde <http://storylineturkiye.org/storylineyontemi-2.html> sitesinden alınmıştır.
- 27.11.16 Tarihinde <http://storylineturkiye.org/storylineyontemi-2.html> sitesinden alınmıştır.
- 27.11.2016 Tarihinde <http://www.storyline.org/history/principleofthething.html> sitesinden alınmıştır.

28.11.2016 Tarihinde <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/multicultural> sitesinden alınmıştır.





EK-1: Farklılıklara Saygı Ölçeği

	İfadeler	1= Hiç Katılmıyorum	2= Kısmen Katılmıyorum	3= Orta Düzeyde	4= Çoğunlukla Katılmıyorum	5= Tamamen Katılmıyorum
1	İnsanların farklı olandan çekinmelerinin normal olduğunu düşünürüm.					
2	Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmemde farklı gelir düzeyine sahip olup olmama belirleyici olamaz.					
3	Çocuğumun sınıf öğretmeninin cinsiyeti öğretmen tercihimde dikkate almayacağım bir konudur.					
4	Cinsel tercihleri konusunda hemcinsine yönelen bireylerle arkadaşlık ilişkisi kurmam.					
5	Fiziksel engeli olan bir kişiyle arkadaşlık etmem					
6	Susmak küçüğün, söz büyüğündür.					
7	Erkeğin patronsu davranışlarına sabredilir, ama bunu bir bayan yaptığında katlanılacak tarafı yoktur.					
8	Benden düşük eğitim düzeyine sahip insanlarla konuşmaya gerek duymam.					
9	Dini yaşantılardaki farklı uygulamaları yadırgamam.					
10	Saygı duyulması gereken ne düşünüldüğü değil, düşünen bireyin kendisidir.					
11	Ekonomik gelir seviyesi yüksek arkadaşlarımın olması kendimi daha iyi hissetmeme sebep olur.					
12	İnsan ilişkilerinde başarılı olabilmek için üniversite eğitimi olmazsa olmazdır.					
13	İnsanların yöresel kıyafetlerle dolaşmasından rahatsız olurum.					
14	Anlamsız bulduğum işlerle uğraşanları cahil olarak görürüm.					
15	Eğer bir kişi saçma bulduğum bir düşünceyi savunuyorsa, onu ciddiye almam.					
16	Kültürel farklılıkları bireyleri birbirinden üstün kılacak unsurlar olarak görmüyorum.					
17	Doğru bulsam da, çoğunluğa ters düşen bir davranışı itici bulurum.					

18	Eğitim d¼zeyi y¼ksek bireylerin oylarının değeri daha y¼ksek olmalıdır.					
19	Bazı toplumların ¼l¼lerini g¼mmek yerine yakmalarını saçma bulsam da bunu engellemenin doğru olmadığını d¼ř¼n¼r¼m.					
20	Zevklerin kişiye ¼zg¼ olduğunu d¼ř¼n¼r¼m.					
21	Yapabilecek g¼c¼m olsa g¼kkuřaęından bazı renkleri atardım.					
22	Erkeğin ağlamasını g¼çs¼zl¼k olarak g¼r¼r¼m.					
23	Bana hoş gelen bir şeyden korksa bile, bundan dolayı karşımdakini yadırgamam.					
24	M¼sl¼man bir memlekette ęan sesini duymak beni rahatsız eder.					
25	Sıra dışı davranan biriyle alay etmekte bir sakınca yoktur.					
26	G¼cl¼ bir devlet olmanın yolu; farklılıkların yaşanmasına izin vermemekten geğer.					
27	¼ęretmenlikte erkekler bayanlar kadar başarılı olamazlar.					
28	Farklı ırktan biriyle evlenmek istemem.					
29	Yaşına uygun giyinmeyen insanları itici bulurum.					
30	K¼lt¼rel farklılıklar aşure gibidir; her malzeme kendi ¼zellięini kaybetmeden ayrı bir tat oluşturur.					

Ek-2: Empati Becerileri Ölçeği-B Formu

Aşağıda altı durum ve her duruma ilişkin on iki tepki verilmiştir. Bu durumları ve bunlara ait tepkilerin her birini okuduktan sonra, her durum için, verilen on iki tepkiden sorun sahibine söylemeyi tercih edeceğiniz dört tepkiyi seçiniz ve işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

I.Kişi (ev hanımı) Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış-veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum, yine de yetişemiyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.

1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı hiç düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işlerini yapan, dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunalır.
7. Bence senin problemin, işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam, ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
10. Sana katılıyorum, ev işleri gerçekten kolaydır.
11. Annem de (veya bir başka yakınınız), senin gibi sürekli ev işi yapmaktan bunalıyor.
12. Sanırım, bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

II. Kişi (bir arkadaşınız) Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım daha da kötü oldu. Babam dün “bir daha o adamla konuşmayacaksın” dedi. Gerçi, miras konusunda babam haklı gibi, ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için, bu çektiğimize değer mi?

1. Her ailede böyle problemler olabilir, kardeş kardeşin ne öldüğünü istermiş ne güldüğünü.
2. Bence üzülmen gereksiz, sonunda nasıl olsa barışırsınız.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.

5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu da seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemini anlaşılarak çözümlenmelerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısınız.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
11. Baban “amcanla konuşma” sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.
12. Bu kavganın sebebi, aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

III. Kişi (bir dostunuz) Son günlerde canım sıkılıyor, belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum, canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntımı kimse ile paylaşamıyorum.

1. Sıkıntının nedenini araştırdın mı?
2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzüldüm.
3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şeyler olacaktı gibi geliyor.
5. Bazen ben de senin gibi sıkıntı hissedirim.
6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.
7. Herhalde bilinç altındaki bir takım duygular böyle hissetmene yol açıyordu.
8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.
9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.
12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

IV. Kişi (bir genç) Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağlıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.

1. Bu önemli bir problem değil, kafanı takma.
2. Kafanın dışı değil, içi önemlidir; sen kişiliğini geliştirmeye çalış.
3. Saçının yatmaması seni üzüyor.

4. Saçının dökülmesi beni üzdü.
5. Berber halledemiyor mu?
6. Başkalarının yanında her zaman derli-toplu gözükme istiyorsun.
7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzüldüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme seninle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün. 11. Küçük bir şey için bile olsa, başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran, saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman.

V. Kişi (bir genç kız) Annem geçen hafta doğum günümde, bana nefis bir atkı hediye etti. Verirken de “sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim” dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem, bana aldığının aynısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda son derece kötü hissediyorum kendimi.

1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
2. Annem, hem sana hem de ablana “özel” bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
4. Bu olay seni üzmüş.
5. Bu olay karşısında, sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin sana, senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
9. Senin yerimde olsaydım ben de üzülürdüm.
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmişsin, şimdi bu sevincinin yerini üzüntü aldı.
11. Annem ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkelisin.

VI. Kişi (bir öğrenci) Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum. Sürekli kahvedeyim. Kâğıt oynamak zevk veriyor ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum, böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anama-babama, konuya-komşuya ne derim?

1. Bu durumu ailen öğrenirse, her halde çok üzürlürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların da var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirmemiş nice başarılı insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışamıyorsun, kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikoloğa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de ana babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışamıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın ve sıkıntın bu yüzden.
12. Çok çalıştığın halde dersleri başaramaman üzücü.

EK-3: Deney Grubunda Uygulanmış Olan Etkinlikler

Süreci başlatmadan önce sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, üzerinde tartışabilmeleri, etkinlikleri üzerinde canlandırabilmeleri ve çeşitli karakterleri bu sürece dahil edip somutlaştırabilmeleri ve böylece anlamalarını kolaylaştırabilmeleri amacıyla aşağıda yer alan kısa ve öz bir hikaye anlatılmıştır.

Bir sabah uyandığınızı ve kullandığınız tüm teknolojik ürünlerde, takip ettiğiniz tüm sosyal medya araçlarında son dakika paylaşımı olarak şöyle bir haberle güne başladığınızı düşünün:

ŞOK ŞOKŞOK

Bilim adamlarının yaptığı araştırmalar sonucunda, yayınladıkları bilimsel verilere göre küresel ısınma sonucu dünya üzerinde çeşitli devletlerin (İsrail, Ermenistan, Türkiye) sular altında kalacağı ve gerekli önlemler alınmadığı takdirde bu ülkelerde yaşayan insanların yaşamlarının son bulacağı ifade edilmiştir. Bu felaketten kurtulabilmek adına güvenli bir bölgede ve Birleşmiş Milletlere ait olan bir arazide Birleşmiş Milletler yönetiminin almış olduğu kararlar doğrultusunda farklı kültürleri mensup bireylerin bir arada yaşayabileceği örnek bir yerleşim yeri inşa etme fikri benimsenmiştir. Bu yeni yerleşim yerinin inşası için ailelere, Birleşmiş Milletler yönetimi maddi manevi tüm imkânlarını seferber etmiştir. İnsanoğlunun bu felaketi atlatabilmesi ve yaşamını idame ettirebilmesi, kurulan yeni yerleşim alanında ailelerin bir arada yaşayabilmesine, hoşgörülü ve farklılıklara saygılı olabilmesine ve empati kurabilmesine bağlıdır. Kısaca ya hep birlikte var olacağız ya da hep beraber yok olacağız. önceki derste nelerin son olarak işlendiğini kolayca hatırlayacaklar ve ön öğrenmelerini unutmayacaklardır.

Zaman, günümüz dünyası. Şimdi hayal dünyamızda oluşturacağımız bu mahalleyi keşfetmeye çıkıyoruz. “Neler görüyoruz? Orada kimler var? Yaşayışlar nasıl?” gibi soruları kendimize soruyoruz ve oradaki hayatı incelemeye başlıyoruz.

ETKİNLİK 1

Ders	Değerler Eğitimi
Sınıf	3
Süre	40+40
Konu	Ailelerimizi oluşturuyoruz.
Materyaller	Kumaş parçaları, makas, yapıştırıcı, karton kağıt, kalem, renkli kalem ve boyalar
Süreç	<ul style="list-style-type: none"> • Zamanın günümüz dünyası olduğunun ifade edilip, Birleşmiş Milletler'in tahsis ettiği arazi üzerinde bulduklarını belirtilmesi, • Deney grubunda yer alan kişilerin 4 er kişilik gruplara ayrılması ve her grubun farklı kültürlere ait olduğunun ifade edilmesi, • Deney grubunda yer alan kişilerin gruplarının ve ait oldukları kültürlerin kurayla hangi grupta olacağını belirlenmesi, • Grupları belirlenen adayların bağlı buldukları kültüre ait internetten bilgi edinmesi, • Grup üyelerinin bağlı buldukları kültüre yönelik aile içerisinde karakterlerinin oluşturulması (Anne, baba, çocuk, nene ve ya dede), • Oluşturulan karakterlerin verilen karton, kumaş ve renkli kağıtlarla temsili örneğinin yapılması, • Geliştirilen karakterlerin sınıf içerisinde tanıtılması, • Ailelerin bağlı buldukları kültürel yapıya uygun mimaride evlerini yapmaları, • Yaşadıkları yerlerde yaşayan kimselerin olup olmadıklarının araştırılması, • Ders sonunda yapılan etkinliklerin sınıfın belirlenen bir köşesinde sergilenmesi ve günün kısa özetinin yapılması, • Son olarak bir sonraki haftaya yönelik kültür ve çokkültürlülük kavramlarının araştırılması istenmiştir.

Öyküleştirme: Çokkültürlü Hayata Yolculuk Başlıyor

- Ailelerin belirlenmesi.
- Aile bireylerinin bağlı buldukları kültürü araştırıp, bağlı buldukları kültüre uygun karakter geliştirmeleri.
- Ailelerin kültürel özelliklerini yansıtacak evler yapmaları.

Anahtar sorular:

- Ailedeki kişiler kimlerdir?
- Aileniz hangi karakterlerden oluşur?
- Aileniz hangi kültüre mensuptur?
- Bağlı bulunduğunuz kültürün özellikleri nelerdir?
- Aileler nerede yaşamaktadır?
- Çevremizde bizden başka yaşayan kimseler var mı?
- Ne tür bir ev ihtiyaçlarını karşılar?

Öğrenci etkinlikleri:

- Her grup kuracağı aileyi düşünür. Aileler aynı mahalle içerisinde ve günümüzde yaşamaktadırlar.
- Her öğrenci aile üyelerinin küçük birer temsili resmini yapar.
- Her karakter için; ismi, yaşı, doğum tarihi, adresi, telefonu, işi, hobilerinin ve kişiliğinin anlatıldığı biyografi yazılır.
- Her grup ailesini sınıfa tanıtır.
- Aileler ve biyografiler sınıfa sunulur.
- Her grup ailenin nasıl bir eve sahip olması gerektiğini tartışır.
- İhtiyaca uygun ev yapımı
- Grup üyeleri diğer aile bireylerini tanımak için mahallede (sınıf içerisinde) geziye çıkar. (Tanışma Faslı)
- Hazırlanan etkinlikler sınıfta sergilenir.

Sınıf Düzeni:

- 4 kişilik gruplar
- Tüm sınıf
- Bireysel
- Grup

- Grup
- Tüm sınıf
- Tüm sınıf

Materyaller:

- Kumaş parçaları
- Makas
- Yapıştırıcılar
- Karton kağıt
- Pano
- Yazı tahtası
- Kalem
- Renkli kalem ve boyalar

Eğitimin başlangıcında yukarıda yer alan ŞOK ŞOK ŞOK isimli temsili kısa hikaye giriş olarak okunmuştur. Kura çekimi sonucunda her grubun bir kültürü temsil ettiği (Grup-1: Ermeni, Grup-2: İsrail, Grup-3: Türk toplumu) öğretmen adaylarına ifade edilmiştir ve hangi kültürü temsil edecekleri ise çektikleri kura sonucunda belirlenmiştir. Grupların hangi kültürü temsil ettiklerinin belirlenmesinden sonra grup üyelerine temsil edecekleri kültür hakkında bilgi edinmesi için internet üzerinden araştırma yapmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarına ailenin ne olduğu sorulmuş olup bu soruya yanıt verenlere ailenin kimlerden meydana geldiği ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği soru olarak sorulmuştur. Öğretmen adayları tarafından verilen yanıtlar tahtaya maddeler halinde yazılmıştır.

Grupları oluşturan öğretmen adaylarına ifade edilen özelliklerden yola çıkarak birer aile oluşturmaları istenmiştir. Bu süreç sonunda Ermeni toplumunu temsil eden grup Ağuloğulları, Musevi toplumunu temsil eden grup Ariel ve Türk toplumunu temsil eden grup ise Yılmaz aile ismini kullanmaya karar vermişlerdir. Seçilen aile isimleri kültürel dokularını yansıtacak niteliktedir. Ailenin oluşturulmasından sonra aile içerisinde kimin hangi karakteri temsil edeceği belirlenmiş ve öğretmen adaylarından bağlı oldukları kültürün özelliklerini yansıtan karakterleri verilen malzemelerle (kumaş parçası, kağıt, makas vb.) çizimleri istenmiştir. Öğretmen adayları tarafından çizilmiş olan resimler, çizdikleri aile bireyelerine vermiş oldukları isimlerle ve bu aile bireyelerine sahip oldukları

niteliklerle birlikte, resmi çizen öğretmen adayları tarafından sınıfa tanıtılmıştır. Daha sonra grubu temsilen seçilen aile bireyi ailesinin hangi kültürü temsil ettiğini ve bağlı oldukları kültürün hangi özellikler taşıdığını açıklamıştır.

Aileler oluşturulduktan sonra öğretmen tarafından öğrencilere ailelerin nerelerde yaşayabileceği sorusu sorulmuştur. Gelen cevapların tahtaya yazılmasıyla ortaya çıkan ortak sonuç doğrultusunda ailelerin genellikle fiziki çevre şartlarından korunmak, güvenliği esas alan ve çeşitli ihtiyaçların kolaylıkla karşılandığı evlerde barındığı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Ev yapılırken nelere dikkat edilmesi gerekir sorusuna öğretmen adayları evde yaşayacak birey sayısı, kültürel özellikler, sosyo-ekonomik yapı ve dini inançlar şeklinde cevaplamıştır. Bireylerin cevapları doğrultusunda uygulayıcı grup üyelerinden içinde barınacakları bir ev yapmalarını ve yapacakları bu evin bağlı oldukları kültürel özellikleri yansıtmasını istemiştir. Bu etkinliğin sonunda aile bireylerini temsil eden karakterleri ve yapımı tamamlanan evlerin sergilenmesi için sınıf içerisinde temsil köşesi oluşturulup ürünler sergilenmiştir. Bu etkinliğin son aşamasında bir mahalle içerisinde bizden başka yaşayan aileler var mıdır? varsa onları nasıl adlandırırız? soruları sorularak öğretmen adaylarının mahalle kültürü hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarının bulunduğu ortak nokta bir mahallede birden fazla ailenin yaşayabileceği ve onların komşu olarak ifade edildiğidir. Farklı kültürlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan bu yeni yaşam alanında aileler birbirlerini tanımak adına komşularının kapılarını çalarak tanışmaya başlamışlardır. Tanışma etkinliği de bittikten sonra dersin son aşaması olan günün kısa özetinin ifade edilmesi katılımcılar tarafından uygulanmıştır.

Özetin yapılması ve bir sonraki haftaya öğretmen adaylarının hazırlıklı olarak gelebilmesi için uygulayıcı tarafından çokkültürlülük kavramının araştırılması öğretmen adaylarına araştırma konusu olarak verilmiştir.

ETKİNLİK-2

Ders	Değerler Eğitimi
Sınıf	3
Süre	40+40
Konu	Çokkültürlülük
Materyaller	Kumaş parçaları, görseller, makas, yapıştırıcılar, karton kağıt, kalem, renkli kalem ve boyalar
Süreç	<ul style="list-style-type: none"> • Bir önceki dersin öğretmen adayı bir öğrenci tarafından kısa tekrarının yapılması, • Kültür ve çokkültürlülük kavramlarının açıklanması, • Her grubun temsil ettiği toplumun bayrağını yaptırılması, • Çokkültürlü bir toplumun özelliklerinin belirlenmesi, • Kurulan yeni yerleşim yerinin bayrağının tasarlanıp yapılması • Kurulan yeni yerleşim yerinin isimlendirilmesi • Kurulan bu yeni yerleşim yerinin düzeninin sağlanması adına farklılıkların da olduğu bilincinden hareketle toplumsal kuralların katılımcılar tarafından yazılması, • Tarihten örneklerle çokkültürlü toplum yapılarına örnekler verilmesi, • Beceri ve değer kavramına giriş yapılması, • Öğretmen adayları tarafından ders süresince yapılan materyallerin sergi bölümünde sergilenmesi, • Ders boyunca işlenen konularının kalıcılığını sağlamak adına günün kısa özetinin yapılması, • Ders sonunda bir sonraki haftaya yönelik hazırlık amacıyla empati kavramının araştırılması öğrencilerden istenmiştir.

Öyküleştirme: Çokkültürlü Hayata Yolculuk Devam Ediyor

Öğretmen adayları tarafından çokkültürlülük kavramının tanımlanması ve özelliklerinin açıklanması.

Anahtar sorular:

- Kültür nedir, kültürü meydana getiren öğeler nelerdir?

- Çokkültürlülük ifadesinin zihninizdeki karşılığı nedir?
- Sizce bir toplumun çokkültürlü olarak ifade edilebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekmektedir?
- Sizce çokkültürlü bir toplumda hayatın normal bir şekilde devam edebilmesi ve gruplar arasında çatışma yaşanmaması için bireylerin sahip olması gereken beceri ve değerler neler olmalıdır?
- Günümüz dünyasında ve ya geçmişte yaşamış çokkültürlü toplumlara hangi devletler örnek olarak verilebilir?

Öğrenci etkinlikleri:

- Kültür kavramının hakkında öğrenciler görüşlerini ifade eder.
- Öğretmen adayları çokkültürlülük kavramını tartışır.
- Her grubun üyeleri çokkültürlü toplumun özellikleri hakkında düşüncelerini ifade eder ve oluşturdukları zihin haritasına çokkültürlü toplumun özelliklerini yazar.
- Toplum düzenini sağlayacak kuralları afiş haline getirir.
- Öğretmen adayları tarafından söylenen her beceri ve kavram afiş haline getirilir.
- Ülke isimleri ve bayrakları oluşturularak sergi köşesinde sergilenir.

Sınıf Düzeni:

- Tüm sınıf
- Tüm sınıf
- Bireysel+ grup
- Tüm sınıf
- Tüm sınıf
- Tüm sınıf

Materyaller:

- Kumaş parçaları
- Makas
- Yapıştırıcılar
- Karton kağıt
- Pano
- Yazı tahtası
- Kalem

- Renkli kalem ve boyalar
- Görseller

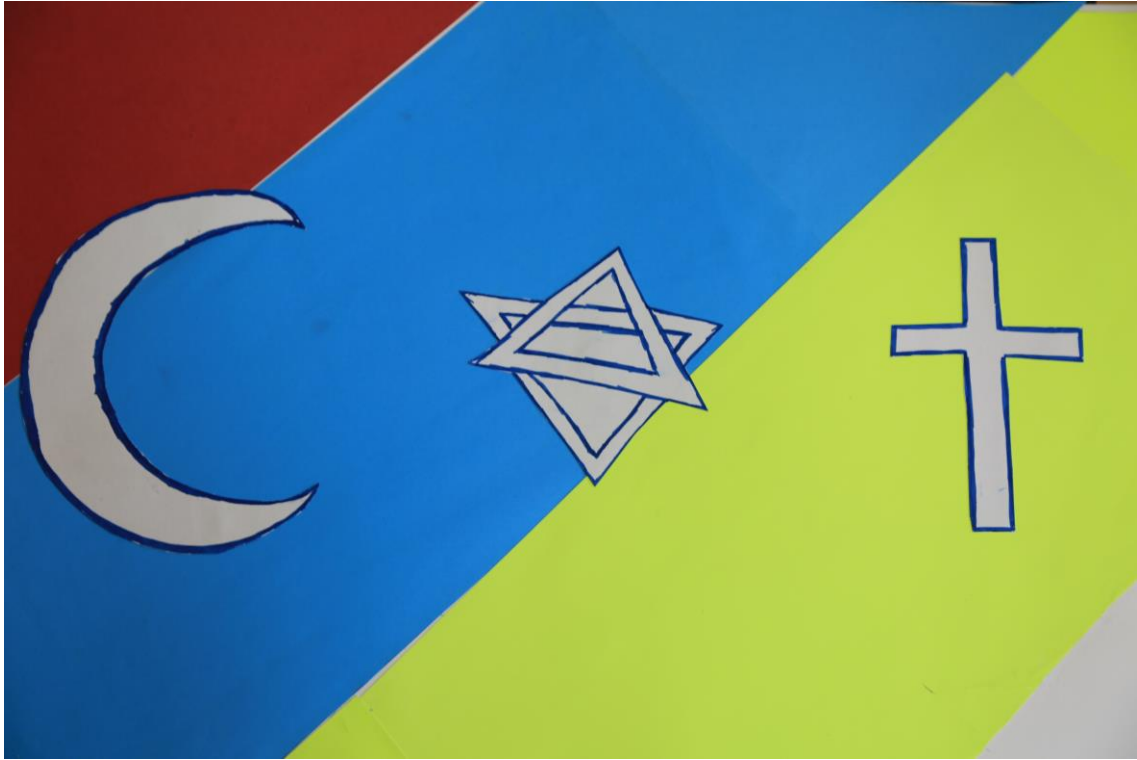
Deney grubu bir önceki derste oluşturulan gruplara göre yine aynı şekilde yerlerini almışlardır. Uygulayıcı derse başlamadan önce öğretmen adaylarından bir önceki hafta ile ilgili süreci özetlemelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir. Öğretmen adaylarının geçen haftayı özetlemesinden hareketle yapılan eğitimin amaca uygun ve kalıcı olduğu kanaati uygulayıcıda uyanmış bu hafta için düzenlenen eğitim sürecinin uygulanmasına geçilmiştir.

İlk olarak kültür kavramının ne olduğu hakkında katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Kültür kavramı ile ilgili olarak ifade ettikleri düşüncelerin ne derece doğru olduğunu görmeleri amacıyla kültür kavramına yönelik farklı düşünürler ve sözlükler tarafından yapılan tanımlara internet üzerinden ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına tanımlardan hareketle kültürün hangi öğelerden meydana geldiğini ifade etmeleri istenmiş, gelen yanıtlar yazı tahtasına maddeler halinde yazılmıştır. Daha sonra her gruptan temsil ettiği toplumun şuan kullanmış olduğu ülke bayrağını verilen materyallerle yapmaları istenmiştir.

Kültürün tam olarak ne anlam ifade ettiği belirlendikten sonra öğretmen adaylarının beyin fırtınası tekniğiyle çokkültürlülük ifadesinin açıklanması etkinliği gerçekleştirilmiştir. Beyin fırtınası tekniğinden sonra çokkültürlülük kavramı üzerinde ortak bir paydada buluşan öğretmen adaylarından verilen materyallerle (renkli boya, kağıt, kalem vb.) çokkültürlülüğü oluşturan etmenleri içeren bir zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan bu zihin haritaları ders sonunda sergilenmek üzere kenara kaldırılmıştır. Zihin haritalarının yapımından sonra öğretmen adaylarının çokkültürlü kavramına yönelik düşüncelerini ve meraklarını uyandırmak adına uygulayıcı tarafından öğretmen adaylarına günümüz dünyasında ve tarihte yer alan çokkültürlü devletler hangileridir? sorusu sorulmuştur.

Öğretmen adaylarına çokkültürlülük ile ilgili uygulanan tüm bu etkinliklerden sonra kendi kurmuş oldukları yerleşim yerinin yapısının çokkültürlü bir yapıya sahip olup olmadığı sorulmuş yanıt evet veya hayır ise nedenleri ile birlikte açıklamaları istenmiştir. Yapılan tartışmalar sonucunda yeni kurulan yerleşim yerinin içerisinde farklı inançları, dili, cinsiyetleri, dini, etnisiteyi barındırdığı buradan hareketle öğretmen adayları tarafından yapısal olarak çokkültürlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir öğretmen adayı tarafından yeni yerleşim yerinin çokkültürlü yapısına uygun olarak yeni yerleşim yerine bütün farklılıkları içerisinde barındıracak bir isim koyup ve bayrak yapma düşüncesi dile getirilmiştir. Tüm sınıfça olumlu karşılanan bu öneri sonucunda yeni yerleşim yerine isim koyma ve bayrak tasarlama yarışması düzenlenmiştir. Her grup kendi isim önerisini ve bayrak tasarımını yaptıktan sonra tasarlanan bayraklar ve bulunan isim önerileri yerleşim yeri halkı tarafından oylanmıştır. Sonuç olarak yeni yerleşim yerinin ismi TEİSTAN (Türkiye, Ermenistan, İsrail) bayrağı ise bu ülkelerin şuan kullanmış oldukları bayraklardan ve üç dinin sembollerinden öğeler barındıran aşağıda ki resim olarak seçilmiştir.



Öğretmen adaylarında çokkültürlü toplumlarda farklı dine, dile, inanca, cinsel yönelime sahip bireylerin olabileceği bilince yerleştikten sonra uygulayıcı tarafından bu unsurları barındıran toplumlarda hangi problemler ortaya çıkabileceği ve ortaya çıkan problemlerin çözümü için bireylerin sahip olması gereken beceri ve değerlerin neler olabileceği soruları sorulmuştur.

Bir bireyin hangi değer ve becerilere sahip olmasının gerektiği ifade edilmeden önce değer ve beceri kavramının ne olduğunun açıklanması gerektiği öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Değer ve beceri kavramı ile ilgili öğrenciler görüşlerini ifade ettikten sonra uygulayıcı tarafından sorulan sorulara; bu tarz toplumların iyi yönetilememesi durumunda çatışmalara bağlı düşmanlıkların oluşabileceği öğretmen

adayları tarafından dile getirilmiş, böyle bir durumun yaşanmaması ve ya yaşanması durumunda ise bireylerin farklılıklara saygı, hoşgörü gibi değerler ile çatışma çözme ve empati kurabilme becerisine sahip olmaları gerektiği şeklinde cevap verilmiştir.

Katılımcılar tarafından toplumsal hayatın düzene koyulabilmesi için herkesi kapsayacak toplumsal kuralların belirlenmesi çalışması yapılmıştır. İfade edilen her kural tüm katılımcıların dahil olduğu oylamaya tabi tutularak çoğunluğun kabulüne binaen Teistan toplum sözleşmesi bildirgesinde yerini almıştır. Daha sonra öğretmen adaylarından bilgi sahibi oldukları değer ve beceriler ile ilgili afişler ve posterler yapmaları istenmiştir.

Gün boyunca öğretmen adayları tarafından yapılan görsellerin tümü sergilenmek üzere sergi köşesine konmuş, günün sonunda öğretmen adaylarından günün özetini yapmaları istenmiş ve bir sonraki haftaya hazırlık olarak empati becerisini araştırmaları ödev olarak verilmiştir.

ETKİNLİK-3

Ders	Değerler Eğitimi
Sınıf	3
Süre	40+40
Konu	Empati
Materyaller	Kumaş parçaları, görseller, makas, yapıştırıcılar, karton kağıt, kalem, renkli kalem ve boyalar
Süreç	<ul style="list-style-type: none"> • Daha önceki derslerin öğretmen adayı bir öğrenci tarafından kısa tekrarının yapılması, • Her ailenin kendi inançlarını yaşayabileceği ve ibadetlerini yapabileceği dini yapılarını inşa etmesi. • Empati ve sempati kavramları hakkında katılımcıların fikirlerini ifade etmesi, • Empati ve sempati kavramları arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların konuşulması, • Empati becerisinin geliştirilme aşamalarının ifade edilmesi, • Empati becerisinin bireysel ve toplumsal etkilerinin katılımcılar tarafından açıklanması, • Empati becerisine sahip olmayan bireylerin yaşadığı bir dünyada yaşanabilecek problemlerin tartışılması, • Ders boyunca işlenen konularının kalıcılığını sağlamak adına günün kısa özetinin yapılması, • Ders sonunda bir sonraki haftaya yönelik hazırlık amacıyla farklılıklara saygı kavramının araştırılması öğrencilerden istenmiştir.

Öyküleştirme: Çokkültürlü Hayata Yolculuk Empati Becerisinin Öğrenilmesi ile Devam ediyor.

Çokkültürlü toplumlarda bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biri olan empatinin öğrenilmesi.

Anahtar sorular:

- Sizce empati nedir ve sempati ile empati arasında ki farklar nelerdir?

- Empatinin bireysel, toplumsal ve evrensel bazda ne gibi etkileri vardır?
- Empati kuramayanların yaşadığı bir dünyada hangi problemlerin meydana gelebileceğini düşünüyorsunuz?

Öğrenci etkinlikleri:

- Katılımcılar beyin fırtınası yöntemi ile empati ve sempati arasındaki farkı bulmaya çalışırlar ve bu nu liste haline getirip sınıfa asarlar.
- Afişler hazırlanır.
- Video izlenir ve görsel paylaşımı yapılır.
- Empati becerisi ile ilgili resim, şiir ve hikaye çalışması yapar.

Sınıf Düzeni:

- Tüm sınıf
- Bireysel
- Grup
- Tüm sınıf
- Bireysel

Materyaller:

- Kumaş parçaları
- Makas
- Yapıştırıcılar
- Karton kağıt
- Pano
- Yazı tahtası
- Kalem
- Renkli kalem ve boyalar
- Görseller

Deney grubu bir önceki derste oluşturulan gruplara göre yine aynı şekilde yerlerini almışlardır. Uygulayıcı derse başlamadan önce öğretmen adaylarından bir önceki hafta ile ilgili süreci özetlemelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir. Öğretmen adaylarının geçen haftayı özetlemesinden hareketle yapılan eğitimin amaca uygun ve kalıcı olduğu kanaati uygulayıcıda uyanmış ve bu hafta için düzenlenen eğitim sürecinin uygulanmasına geçilmiştir.

İlk iki haftanın kısa tekrarının yapılmasından sonra grup üyeleri yeni kurulan yerleşim yerinde mahalle sakinlerinin ibadetlerini yapabilmeleri gerektiği fikrini ifade etmesi üzerine bu öneri tartışmaya açılmıştır. Bu fikir katılımcılar tarafından olumlu karşılanmış ve her grup sahip olduğu inançlar doğrultusunda verilen malzemeleri kullanarak ibadethanelerini yapmışlardır (kilise, cami ve sinagog).

Bu etkinlikten sonra bu haftanın konusu olan empati kavramının tanımlanmasına ve açıklanmasına geçilmiştir. Bir önceki hafta katılımcılarda merak uyandırmak adına empati ile ilgili araştırma yapmaları uygulayıcı tarafından istenmişti. Bu doğrultuda hazırlıklı gelen öğrenciler empati nedir? sempati ile arasındaki farklar nelerdir? sorularını cevaplamaya çalışmışlardır. Katılımcıların verdikleri cevaplar tahtayı yazılmış, verilen malzemeleri kullanarak katılımcılardan bunları afiş haline getirmeleri istenmiştir. Örnek inceleme yoluyla hangi durumların empati hangi durumların sempati olduğu tartışılmıştır.

Daha sonraki aşamada katılımcılara size göre empatinin bireysel, toplumsal ve küresel bazda ne gibi etkileri olabilir? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan yanıtlardan birkaçı şunlardır:

- Bireyin kişisel mutluluğa erişebilmesinin empatik bakış açısıyla mümkün olabileceği,
- Bireyin karşısındaki kişileri daha doğru olarak anlaması hem kişisel hem toplumsal huzurun, mutluluğun temelini inşa edebileceği, ayrıca empati kurarak sadece insanı değil evrende var olan tüm canlıları anlayabileceğinden daha yaşanabilir bir yeryüzü hayatının oluşabileceği,
- Empati kavramı küresel bazda ele alınacak olursa toplumların birbirini daha iyi anlayabilmeleri sonucu dünya barışının sağlanabileceğidir.

Verilen yanıtları desteklemek ve eksik noktalarını göstermek amacıyla uygulayıcı tarafından empatik tepki örneklerinin yer aldığı video filmler katılımcılara izletilmiştir.

Ugulayıcı katılımcılardan gözlerini bir süreliğine kapatmalarını ve bu sırada empatik davranışın olmadığı bir dünyada nelerin yaşanabileceği sorusunu zihinlerinde canlandırmalarını istemiştir. Daha sonra katılımcıların zihinlerinde canlandırdıkları bu sorunsal istasyon tekniği kullanarak ifade etmeleri istenmiştir. İstasyon tekniğinde üç masa üç istasyon olarak düşünülmüş ve her bir istasyon şiir, hikaye ve resim olarak ayrı isimlendirilmiştir. Her beş dakikada bir gruplar sırasıyla yer değiştirmek suretiyle bütün

istasyonlara uğrayarak bir önceki grubun yapmış olduğu çalışmayı devam ettirmiştir. Bu şekilde bütün grup üyeleri bir önceki grubun neler hissettiklerini hissetmeye çalışarak empati kurmaya çalışmıştır. On beş dakika sonra sürecin tamamlanmasıyla grupları adına söz alan katılımcılar yapılan çalışmaları empatik bakış açısıyla açıklamaya çalışmışlardır.

Günün son etkinliği olarak yeni yerleşim yeri sakinlerin tarihte yaşamış oldukları sorunları çözmek adına katılımcılar tarafından tüm ideolojik görüşlerden ve öğretilerden uzak sadece empatik bir bakış açısıyla yeniden ele alma oyunu oynanmıştır. Bu oyun sonucunda katılımcılar kendilerini karşısındakilerin yerine koyarak onları anlamaya çalışmaya başlamış ve problemleri insani yolla çözümlenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinlik sonrasında ders boyunca nelerin yapıldığını ifade etmeleri amacıyla katılımcılar tarafından günün özeti yapılmıştır.

Özetin yapılması sonrasında gün içerisinde yapılan etkinlik materyalleri sergilenmek üzere sergi köşesinde yerini almıştır. Dersin sonunda uygulayıcı bir sonraki haftaya hazırlık yapmaları amacıyla öğrencilerden farklılıklara saygı kavramını araştırmalarını istemiştir.

ETKİNLİK-4

Ders	Değerler Eğitimi
Sınıf	3
Süre	40+40
Konu	Farklılıklara Saygı
Materyaller	Kumaş parçaları, görseller, makas, yapıştırıcılar, karton kağıt, kalem, renkli kalem ve boyalar
Süreç	
<ul style="list-style-type: none"> • Daha önceki derslerin öğretmen adayı bir öğrenci tarafından kısa tekrarının yapılması, • Farklı olma ile ilgili video film izlenmesi • Video film içerisinde geçen görsellerden hareketle farklılık kavramının çeşitli yönleriyle ele alınması, • Farklılıklara saygı değeri tanımının yapılması ve örnekler yoluyla bu değer farklı yönlerinin katılımcılar tarafından gösterilmesi, • Çoğu insan tarafından birbirine çok karıştırılan farklılıklara saygı değeri ile hoşgörülü olma değeri arasındaki temel farkların internet üzerinden araştırılması, • Örnek olay incelemesi yoluyla hangi davranışın farklılıklara saygı değerini hangi davranışın hoşgörülü olma değerini yansıttığının tartışılması, • Etkinliklerin tamamlanmasından sonra bir sonraki hafta nasıl bir etkinlik düzenlenirse yeni yerleşim yeri sakinlerinin kaynaşmasının daha kolay oluşabileceğinin tartışılması, • Ders boyunca işlenen konularının kalıcılığını sağlamak adına günün kısa özetinin yapılması, 	

Öyküleştirme: Çokkültürlü Hayata Yolculuk Farklılıklara Saygı Değerinin Öğrenilmesi ile Devam ediyor.

Çokkültürlü toplumlarda bireylerin sahip olması gereken temel değerlerden biri olan farklılıklara saygı değerinin öğrenilmesi.

Anahtar sorular:

- Farklılık kavramını tanımlamanız istense nasıl ifade ederdiniz?
- Farklılık kavramının özelliklerinden hareketle farklılıklara saygı değeri hangi özellikleri barındırmaktadır?
- Farklılıklara saygı değeri ile hoşgörülü olma değeri arasında fark var mıdır? Neden?
- Hangi özel etkinlik empati kurma becerisini ve farklılıklara saygı değerini kazandırma amacına ulaştırır?
- Sınıfımızda bu etkinliği nasıl organize edebiliriz?
- Etkinliğe kimler davet edilebilir?

Öğrenci etkinlikleri:

- Katılımcılar farklılık kavramına yönelik hazırlanmış video filmleri izler ve bu filmlerden hareketle farklılık kavramını kendi ifadeleri ile tanımlamaya çalışır.
- Katılımcıların kendini tanııt oyununu oynaması,
- Farklılıklara saygı değeri sınıf içi tartışma yöntemiyle tanımlanması,
- Farklılıklara saygı kapsamında Çanakkale Savaşında yaşanmış bir hikayenin okunması,
- Farklılıklara saygı değerinin hangi özellikleri taşıdığıının araştırılması ve grup üyeleri tarafından ifade edilmesi,
- Farklılıklara saygı değeri ile hoşgörülü olma değerinin insanlar tarafından neden karıştırıldığıının araştırılması ve örneklerle bunların açıklanması,
- Etkinliklerin tamamlanmasından sonra bir sonraki hafta yeni yerleşim yeri sakinlerinin kaynaşmasını hızlandırmak için yapılması gerekenlerin tartışılması.

Sınıf Düzeni:

- Tüm sınıf
- Bireysel
- Tüm sınıf
- Tüm sınıf
- Tüm sınıf

- Tüm sınıf
- Tüm sınıf

Materyaller:

- Karton kağıt
- Pano
- Yazı tahtası
- Kalem
- Renkli kalem ve boyalar
- Görseller

Daha önceki haftalarda olduğu gibi sınıf düzeni 4 erli gruplar olacak şekilde ayarlanmıştır. Bir önceki dersin tekrarı yapılarak bilgilerin tazelenmesi ve kalıcı olması amaçlanmıştır.

Geçen dersin tekrarının yapılmasından sonra uygulayıcının katılımcılara izlettirmek amacıyla getirmiş olduğu farklılık kavramına yönelik video filmler deney grubu üyelerine izlettirilmiştir. Video gösteriminden sonra öğretmen adayı katılımcılar farklılık kavramının ne olduğu, neleri bünyesinde barındırdığına yönelik zihinlerinde oluşan düşünceleri ifade etmişlerdir. Sağlamasını yapmak amacıyla farklılık kavramının anlamı TDK sözlüğünden bulunarak katılımcılara okunmuştur. Bu şekilde birey eksik yada yanlış ifade ettiği düşüncelerini kontrol etme şansı bulmuştur.

Katılımcılar farklılık kavramının tanımını öğrendikten sonra, uygulayıcı tarafından katılımcılara farklılıklara saygı değerini kendi cümlelerinizle nasıl açıklarsınız? sorusu yöneltilmiştir. Farklılıklara saygı değeri tanımlandıktan sonra bu değeri pekiştirmek adına uygulayıcı tarafından “kendini tanıt” oyunu katılımcılara oynatılmıştır. Bu etkinlik kapsamında katılımcılardan kendileri ile ilgili özellikleri (yaş, cinsiyet, din, dil, etnisite, hobi, fobi vb.) yazmaları istenmiştir. Daha sonra bunları sınıf önünde sesli bir şekilde okuyarak diğer arkadaşların kendisi ile ilgili bilgi edinmelerini ve farklılıklarını olduğunu ifade etmiştir. Kendini tanıt oyunundan sonra farklılıklara saygının zirve noktalarından olan ve Çanakkale Savaşında yaşanmış bir hikaye sınıfta okunmuştur (Ek-4).

Daha sonra insanların genellikle birbiriyle karıştırmış olduğu farklılıklara saygı değeri ile hoşgörülü olma değeri arasındaki farkların açıklanması amacıyla katılımcılara hangi davranışın hoşgörülü olma, hangi davranışın farklılıklara saygıyı ifade ettiği

sorulmuştur. Araştırmaları amacıyla katılımcılara belirli bir süre verilmiştir. Bu süre sonunda internette buldukları açıklamalar ve örneklerle her iki değer arasındaki farkları açıklamaya çalışmışlardır. Katılımcılardan birisinin hoşgörüde kişinin olgunluk seviyesi ön plandayken, farklılıklara saygıda ise zorunluluğun ön planda olması şeklindeki yanıtı iki değer arasındaki farkın anlaşıldığını göstermiştir.

Eğitimde ne kadar çok duyuya hitap ederseniz kalıcılığın o derecede artacağı ilkesinden hareketle her iki değer arasındaki farkın anlaşılması adına uygulayıcı tarafından Erol Parlak'ın seslendirmiş olduğu “sevgi, saygı, hoşgörü” isimli türkü dinletilmiştir. Türkü dinletisinden sonra esere ait sözlerin kritiği yapılmıştır. Sözlerin kritiğinin yapılmasıyla bu hafta için planlanan programın uygulaması bitmiş ve bir sonraki haftaya hazırlık yapılması için öğretmen adayları ile beyin fırtınası tekniğiyle fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Mahalle sakinlerinin birbirini daha hızlı tanıyıp uyum sorununu bir an önce atlatabilmeleri için neler yapılabilir? sorusuna öğretmen adayları tarafından çeşitli yanıtlar verilmiştir. Ortaya çıkan fikirlerden hangilerinin yapılabilir olacağını yine katılımcıların kendisi belirlemiştir. Alınan ortak kararlar doğrultusunda, “kültürler kaynaşıyor” isimli bir festival düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Böylelikle bu festival çerçevesinde her kültürün temsilcisi grup kendi kültürel değerini yansıtacak öğeleri tanıtmaya fırsatına sahip olacak. Yemek, müzik, dil, din, cinsiyet, engellilik, giyim ve daha nice özellikler bu festival kapsamında sergilenecek. Bir sonraki dersin planlaması yapıldıktan sonra her hafta olduğu gibi ders sonunda gönüllü bir katılımcımız gün içerisinde neler yapıldığını özet bir şekilde anlatarak bu haftaki oturumun kapanışını yapmıştır.

ETKİNLİK-5

Ders	Değerler Eğitimi
Sınıf	3
Süre	40+40
Konu	Farklılıklar bir araya gelmesi ve sürecin değerlendirilmesi
Materyaller	Slaytlar, video gösterimi, yiyecek-içecek, yazı tahtası, kalem
Süreç	
<ul style="list-style-type: none"> • Daha önceki derslerin öğretmen adayı bir öğrenci tarafından kısa tekrarının yapılması, • Her grubun sırasıyla temsil ettiği kültürü hazırlamış olduğu slayt sunumu ve video gösterimi ile tanıtması, • Hazırlanan yiyecek ve içeceklerin sunulması, • Sergi köşesinde bulunan materyallerin hikayesinin anlatılması, • Storyline yönteminin değerlendirilmesi • Eğitim sürecin değerlendirilmesi, • Süreç boyunca işlenen konuların ve yapılan etkinliklerin kalıcılığını sağlamak adına günün sonunda ilk haftadan son haftaya kadar yapılan her şeyin değerlendirilmesinin gerçekleştirilmesi. • Eğitim sürecinin başında uygulanan ölçeklerin tekrar uygulanması ve eğitim sürecinin sonlandırılması. 	

Öyküleştirme: Çokkültürlü Hayata Yolculuk Tamamlanıyor.

- Çokkültürlü hayata düzenlenen yolculuk “kültürler kaynaşiyor” isimle festivalle tamamlanması,
- Storyline yönteminin değerlendirilmesi

Anahtar sorular:

- Bu storyline sürecinde neler öğrendik?

- Storyline yöntemi ile öğrenme süreci eğlenceli miydi?
- Süreç içerisinde hoşunuza gitmeyen değiştirmek istediğiniz bir şey oldu mu?
- Sizce bu sürece neler eklenirse daha iyi bir öğrenme ortamı gerçekleşebilir?

Öğrenci etkinlikleri:

- Her grup temsil ettiği kültürel yapıyı tanıtmak amacıyla hazırlamış olduğu materyalleri sunması,
- Farklı grup üyelerinin merak ettikleri kültür ile ilgili sorular sorması ve cevaplandırılması,
- Storyline yöntemi ile gerçekleştirilen bu eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin soru-cevap yöntemiyle katılımcılar ve uygulayıcı tarafından tartışılması,
- Yapılan bu eğitimi sürecini ölümsüzleştirmek adına sergi köşesinin önünde toplu fotoğraf çektirilmesi.

Sınıf Düzeni:

- Tüm sınıf
- Bireysel
- Tüm sınıf
- Tüm sınıf

Materyaller:

- Slaytlar,
- Video gösterimi,
- Yiyecek-içecek,
- Yazı tahtası,
- Kalem

Sınıf ve oturma düzeni bir önceki derste planlanan “kültürler kaynaşıyor” festivali düzenleme fikrine yönelik oluşturulmuştur. Her grubun yerine almasıyla eğitim sürecinin son dersinin yapılmasına geçilmiştir. Yapılanların hatırlanması amacıyla özet olarak 4 hafta boyunca nelerin yapıldığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Daha sonra her grup kendilerini tanıtmak amacıyla hazırlamış oldukları materyalleri seçmiş oldukları temsilci aracılığıyla sunmaya başlamışlardır.

Gruplar sunumlarını yaparken onları dinleyenlerin var olan sorularını da cevaplandırarak aktif bir tanıtım sergilemişlerdir. Bütün gruplar temsil ettikleri kültür yapısını tanıttıktan sonra herkesin birbirlerini görebilecekleri şekilde düzenlenen sıralara oturmuşlardır. Daha sonra hazırlanan yiyecekler ve içecekler eşliğinde farklı grup üyelerinin birbirleriyle sohbeti ile birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı bulmuşlardır. Bir sonraki aşamada sürecin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Türkiye’de storyline yöntemi konusunda uzman olan ve bu yöntemin Türkiye’de uygulanmasında öncüller arasında yer alan ve aynı zamanda bu tez çalışmamda deneyimlerini paylaşmış danışmanlığını yapan Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT hocam değerlendirme sürecinde yer almıştır.

Katılımcılar sürecin başında storyline yöntemi ile ilgili sahip oldukları fikirlerin neler olduğunu süreç bittikten sonra nasıl bir değişim olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim süreci boyunca farklılıklara saygı değeri ile empati kurma becerisinin Storyline yöntemi ile öğretilmesinin olumlu ve olumsuz yanlarını belirtmişlerdir. Süreçte bir değişiklik yapılmanız istenseydi neyi niçin değiştirmek isterdiniz sorusu sorularak katılımcıların fikirlerini ifade edilmesi sağlanmıştır.

Genel olarak değerlendirme aşamasında bu yöntemin eğlenceli olduğu, ağırlıklı öğrenen merkezli olmasına rağmen tamamıyla öğretmenin etkisini kırmadığı, öğrenciden gelen talepler doğrultusunda sürecin değiştirilebilmesine bağlı olarak esnek olduğu bunun öğrenci açısından olumlu ifade edilmiştir. Değerlendirme aşaması bittikten sonra tez uygulama süreci süreç başında uygulanan ölçeklerin tekrar uygulanması sonlandırılmıştır.

EK-4: Hikaye

Çanakkale Hatırası

Yıllar sonra Genel Vali Casey, Çanakkale'ye gelmiş ve şunları söylemiştir: "25 Nisan 1915 günü Conkbayırı'nda Türkler ve Birleşik Kuvvetler arasında korkunç siper savaşları oluyordu. Siperler arasında 8 veya 10 metre mesafe var. Süngü hücumundan sonra savaşa ara verildi. Askerler siperlerine çekildi. İki siper arasında açıkta ağır yaralı ve bir bacağı kopmak üzere olan İngiliz yüzbaşısı avazı çıktığı kadar bağıyor, ağlıyor ve 'Kurtarın beni!' diye yalvarıyordu. Ancak hiçbir siperden kimse çıkıp yardım edemiyordu. Çünkü en küçük bir kıpırdamada yüzlerce kurşun yağıyordu. Bu sırada akıl almaz bir şey oldu. Türk siperlerinden beyaz bir mendil sallandı. Arkasından aslan yapılı bir Türk neferi siperden çıktı. Hepimiz donakaldık. Kimse nefes almıyor ona bakıyordu. Asker, yaralı İngiliz subayını okşar gibi yerden kucakladı. Kolunu omzuna attı ve bizim siperlere doğru yürümeye başladı. Yaralıyı usulca yere bırakıp, geldiği gibi kendi siperlerine döndü. Teşekkür bile edemedik. Savaş alanlarında günlerce, bu kahraman Türk askerinin cesareti, güzelliği ve insan sevgisi konuşuldu. Biz Çanakkale Yarımadası'ndan Türklerle savaşarak ve binlerce insanımızı kaybederek, kahraman Türk milletine ve onun eşsiz vatan sevgisine duyduğumuz büyük takdir ve hayranlıkla ayrıldık."

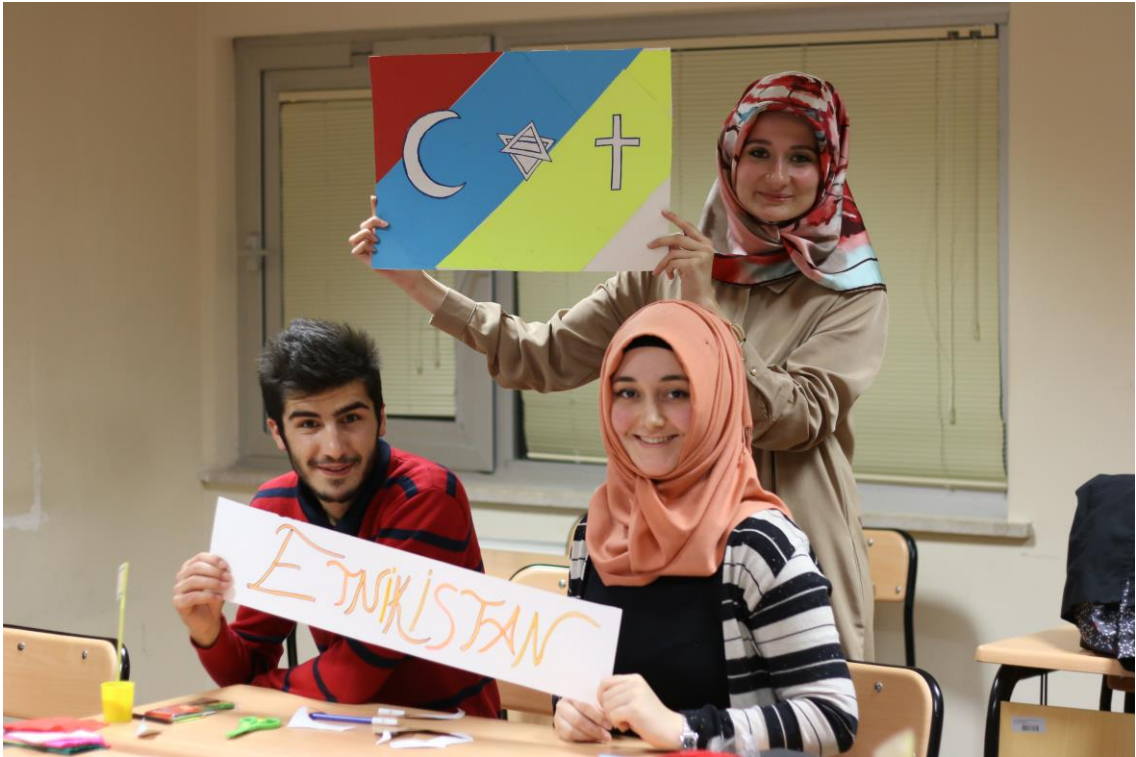
Şiddetli taarruzlar sırasında 15. Alay 9. Bölük'ten Kütahyalı Mustafa Çavuş, gece baskınlarının birisinde yaralanıp bayılmıştı. Arkadaşları onu öldü biliyorlardı. Kendine gelince bir yere gizlendi. Yarası ağırdı. İki gün yerinden kıpırdıyamadı. Üçüncü gün matarasındaki suyu da bitmişti. Kanı dinmişti; ama çok bitkindi. Son anlarının geldiğini düşünüyordu. Dudakları kurumuş ve çatlamış ve sonra da bayılmıştı. Bu sırada dudaklarına değen su ile kendine geldi. Bir de baktı bir Anzak askeri kendisine su içiriyordu. Bir müddet sonra o kayboldu. Ertesi gün Mustafa'yı bizimkiler bulup götürdüler ve Kocadere köyünde sargı yerine getirip tedavi ettiler. Mustafa iyileşip arkadaşlarının yanına döndü. Ama o Anzak askerini hiç aklından çıkarmıyordu. Yine bir gün süngü hücumu başladı. Bir Anzak askerinin yaralı düştüğünü gördü. Bu kendisine su verip hayata dönmesine vesile olan askeri. Herkes siperlerine çekildi; fakat o yaralı asker hâlâ iki siper ortasında yatıyordu. Sıcak bir gün ve gece üstünden geçmesine rağmen o ortadaydı ve kıpırdanıyordu. Mustafa Çavuş daha fazla dayanamadı. Arkadaşlarına "Beni

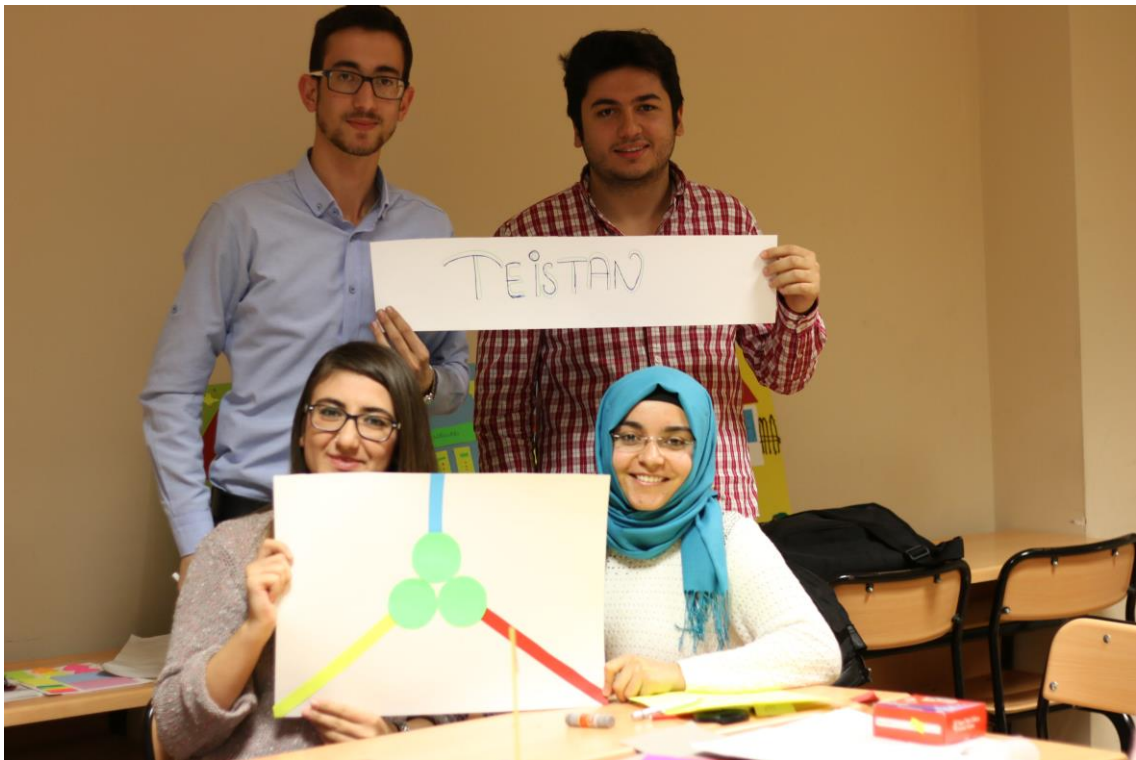
koruyun" diyerek okun yaydan fırladığı gibi siperinden çıktı o yaralıya doğru koştu. Çevik bir hareketle onu kucaklayıp arkadaşlarının bulunduğu siperin önüne koydu. Aynı hızla gerisin geriye siperine doğru koştu. Fakat onun maksadını tam anlayamayan Anzak askerlerinin kurşunlarına hedef oldu. Onun için Mustafa Çavuş şehit oldu. Kahraman Çavuş, inancının verdiği şefkat ve merhametten dolayı içtiği suyun bedelini canıyla ve şereflice ödemişti (<http://www.alasayvan.net/turk-kulturu/368777-canakkale-savasinda-turk-askerinin-merhameti-ile-ilgili-olaylar.html>).



EK-5: Fotoğraflar







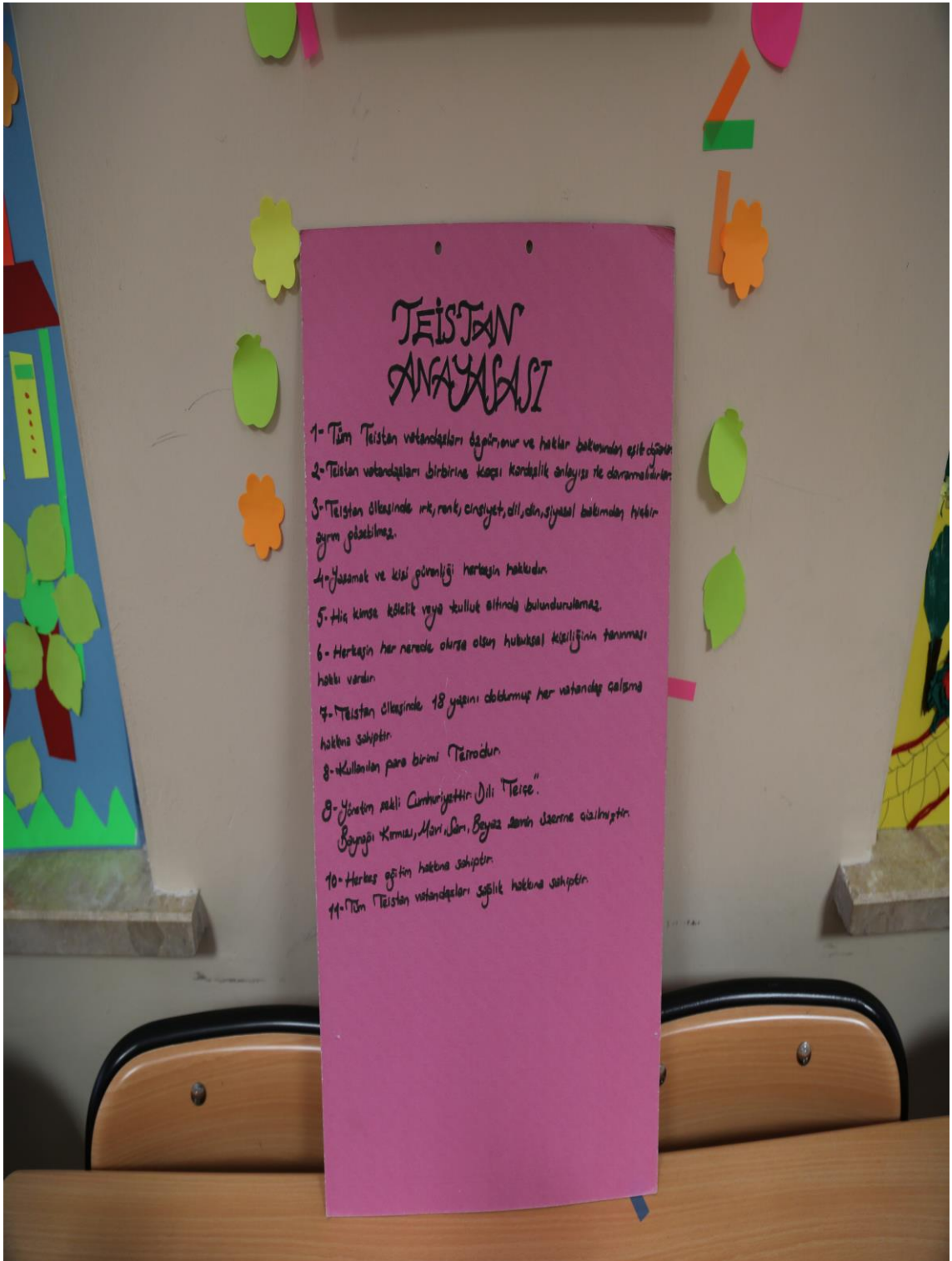












EK-6: Empati Becerileri – Farklılıklara Saygı Ölçek Sonuçları

Mann-Whitney -U Ön Test Sonuçları

Ranks				
	Grup	Kişi Sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Farklılıklara Saygı	Deney	10	10,00	100,00
	Kontrol	10	11,00	110,00
	Total	20		
Empati Becerileri	Deney	10	8,50	85,00
	Kontrol	10	12,50	125,00
	Total	20		

Test Statistics^a

	Farklılıklara Saygı	Empati Becerileri
Mann-Whitney U	45,000	30,000
Wilcoxon W	100,000	85,000
Z	-,378	-1,514
Asymp. Sig. (2-tailed)	,705	,130
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,739 ^b	,143 ^b

a. Grouping Variable: Grup

b. Not corrected for ties.

Mann-Whitney -U Son Test Sonuçları

Ranks				
	Grup	Kişi sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Farklılıklara Saygı	Deney	10	11,60	116,00
	Kontrol	10	9,40	94,00
	Total	20		
Empati Becerileri	Deney	10	13,20	132,00
	Kontrol	10	7,80	78,00
	Total	20		

Test Statistics^a

	Farklılıklara Saygı	Empati Becerileri
Mann-Whitney U	39,000	23,000
Wilcoxon W	94,000	78,000

Z	-,835	-2,042
Asymp. Sig. (2-tailed)	,404	,041
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,436 ^b	,043 ^b

a. Grouping Variable: Grup

b. Not corrected for ties.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Ön - Test Son Test Sonuçları

Ranks					
Grup			Kişi Sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Deney	Ön Test Farklılıklara Saygı Son Test Farklılıklara Saygı	Negative Ranks	3 ^d	2,33	7,00
		Positive Ranks	7 ^e	6,86	48,00
		Ties	0 ^f		
		Total	10		
	Ön Test Empati Becerileri Son Test Empati Becerileri	Negative Ranks	0 ^g	,00	,00
		Positive Ranks	10 ^h	5,50	55,00
		Ties	0 ⁱ		
		Total	10		
Kontrol	Ön Test Farklılıklara Saygı Son Test Farklılıklara Saygı	Negative Ranks	7 ^d	4,50	31,50
		Positive Ranks	3 ^e	7,83	23,50
		Ties	0 ^f		
		Total	10		
	Ön Test Empati Becerileri Son Test Empati Becerileri	Negative Ranks	5 ^g	3,20	16,00
		Positive Ranks	4 ^h	7,25	29,00
		Ties	1 ⁱ		
		Total	10		

Test Statistics ^a			
Grup		Son Test Farklılıklara Saygı - Ön Test Farklılıklara Saygı	Son Test Empati Becerileri - Ön Test Empati Becerileri
Deney	Z	-2,092 ^c	-2,803 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,036	,005
Kontrol	Z	-,409 ^b	-,772 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,683	,440

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

EK-7: Etik Kurulu Raporu

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Arş. Gör. İsmail Hakkı ÇATLAK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü

Sayın İsmail Hakkı ÇATLAK,

“Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarına Empati Becerisi ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/138) Kurulumuzun 13.10.2015 tarihli ve 2015/138 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

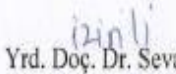

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ(Üye)

