

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
DEĞERLER EĞİTİMİNDE UYGULADIKLARI YÖNTEM VE
ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Doktora Tezi

Zeynep Elif UĞURLU

Danışman

Prof. Dr. Mevlüt KAYA

SAMSUN
2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Zeynep Elif UĞURLU tarafından, Prof. Dr. Mevlüt KAYA danışmanlığında hazırlanan “DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE UYGULADIKLARI YÖNTEM VE ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 11.9.2024 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Mevlüt KAYA Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR Amasya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Macid YILMAZ Hitit Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

20/06/ 2024

Zeynep Elif UĞURLU

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Uyguladıkları Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 20.06.2024 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 22

Tek kaynak oranı : % 5 çıkmıştır.

20/06/ 2024

Prof. Dr. Mevlüt KAYA

ÖZET

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK DİN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE UYGULADIKLARI YÖNTEM VE ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Zeynep Elif UĞURLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı,
Doktora, Haziran/2024
Danışman: Prof. Dr. Mevlüt KAYA

Bu çalışma, ortaokullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli, nitel boyutunda ise görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kastamonu, Zonguldak, Samsun Ordu, Trabzon illerinde görev yapan 462 DKAB öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri anket, ölçek ve görüşme formu yoluyla toplanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili olarak, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri arasında; mesleki kıdem durumlarına göre kıdem yılı düşük öğretmenlerin lehine; medeni durumlarına göre bekar öğretmenlerin lehine, mezun oldukları lisans programına göre ölçeğin duyuşsal alt boyutunda ilahiyat lisans programından mezun olan öğretmenler lehine, değerler eğitimi ile ilgili hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre ise hizmet-içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak ise, öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında değer öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinden en çok anlatım yöntemini kullandıkları, ahlak ve değerler eğitiminin daha verimli olması için ailelerin değerler eğitimi sürecine daha çok dahil olmasını ve öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine yardımcı olacak faaliyetlere ve sosyal sorumluluk projelerine katılmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ahlak ve değerler eğitimi sonucu kazandığı davranışları değerlendirirken öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilk sırada gözlem yöntemini tercih ettiklerini, değerlerin kazanılmasından en fazla aile, medya, sosyal çevre kaynaklı nedenlerden dolayı zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğu, değer öğretimi için değerlerin yalnızca teorik bilgi olarak verilmesinin ötesinde öğrencileri, sosyal hayatta karşılığı olabilecek yaşantılara dahil etmek, değerlerin okul, aile ve toplumda bir bütün halinde yaşanılır olmasını sağlayıcı önlemler alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler : Din eğitimi, Değer, Değerler eğitimi, Değerler eğitiminde öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS KNOWLEDGE TEACHERS' OPINIONS ON THE METHODS AND ACTIVITIES THEY APPLY IN VALUES EDUCATION

Zeynep Elif UĞURLU
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Philosophy and Religious Sciences
Ph.D., June/2024
Supervisor: Prof. Dr. Mevlüt KAYA

This study aimed to determine the views of Religious Culture and Ethics Knowledge (RCEK) teachers working in secondary schools on the methods and activities they apply in values education.

An enriched design from mixed method designs was used in the study. In the quantitative dimension of the research, descriptive survey model was used, and in the qualitative dimension, semi-structured interview technique was used. In the 2022-2023 academic year, 462 RCEK teachers working in Kastamonu, Zonguldak, Samsun, Ordu, Trabzon provinces participated in the study. The data were collected through a questionnaire, scale and interview form.

Regarding the quantitative dimension of the research, there was a significant difference between teachers' views on values education in favor of teachers with low seniority according to their professional seniority, in favor of single teachers according to their marital status, in favor of teachers who graduated from theology undergraduate program in the affective sub-dimension of the scale according to the undergraduate program they graduated from, and in favor of teachers who received in-service training according to their status of receiving in-service training on values education.

It was concluded regarding the qualitative dimension of the research, that teachers mostly used the lecture method among the value teaching approaches and methods in value education practices, that families should be more involved in the values education process in order to make moral and values education more efficient, and that they should participate in activities and social responsibility projects that will help students internalize values. In addition, it was concluded that the majority of teachers preferred the observation method in the first place when evaluating the behaviors gained by students as a result of moral and values education, and that they had the most difficulties in the acquisition of values due to family, media and social environment.

As a result, the majority of teachers stated that values should not only be given as theoretical knowledge for value teaching, but also to involve students in experiences that can have an equivalent in social life and to take measures to ensure that values are experienced as a whole in school, family and society.

Keywords: Religious Education, Value, Values, Values education, Values education practices, Teachers' opinions in values education.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Modern anlamda okul eğitimi temelde bilgi ve beceriyi önceleyen bir insan yetiştirme modelini öngörmektedir. Bu yaklaşım, yetiştirdiği kişilerin, olumlu karakter özellikleri edinip edinemesi ile fazla ilgilenmemektedir. Temel ideolojisi “Başarı ve ilerleme” dir. Yaşanan bu süreçte insan bir araç ve eşya konumuna düşürülmüştür. Maddesel olanın mükemmelliği, İnsanın mükemmelliğinin yerine geçmiş, onların daha çok ne şekilde çoğaltılacağı ve iyileştirileceğine yönelik çabalar temel ilgi alanı olmuştur. Bu durum, insanın kendini tanıması, anlaması ve geliştirip arındırması gayretlerini, insanca yaşama imkanlarını başarısız kılarak onu tek boyutu olan bir yaşama mecbur bırakmıştır.

Dünyada ve ülkemizde son yüzyılda yaşanan olaylar, yaşadığımız uygarlığı bir çıkmaza sürüklemiş, toplumları insan yetiştirmekteki yetersizliğini ve isabetsizliğini fark ederek ahlaki ve evrensel değerlerden beslenen olumlu bir karakter inşası yolunda düzenleme yapmaya ve bunu okul eğitiminin bir parçası olarak görmeye sürüklemiştir. Bu paradigma değişikliği eğitimde yeni bir yaklaşım ve uygulamanın yolunu açmıştır. Bunun adı değerler eğitimidir.

Ailede başlayan ve devamında, eğitim kurumlarında planlı programlı etkinliklerle gerçekleştirilmesi gereken bir süreç olan değerler eğitimi, bireyin ve toplumun bütünlüğü ve huzuru için çok önemlidir. Bu amaç doğrultusunda DKAB dersi değerler eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim 2006 yılından itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında değerler eğitimi geniş bir yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında değerlerin kazandırılması konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini almak, uygulamalarındaki mevcut durumunu görmek adına önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, değerler eğitimi programının geliştirilmesine ve DKAB dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşlerini incelemek için yapılan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, hipotezleri, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır. İkinci bölümünde konuya ilişkin kuramsal bilgilere ve ilgili yurtiçi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde

araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması; dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlar; beşinci bölümünde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Çalışmanın tüm aşamasında bilgilerinden faydalandığım, değerli fikirleri ve önerileri ile araştırma sürecini yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Mevlüt KAYA'ya, araştırma sürecinde görüş ve önerileriyle çalışmaya katkısını esirgemeyen çalışmaya yön veren dokunuşlarıyla teze ivme kazandıran Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ'ye, Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU' ya, araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Dr. Vahdeddin ŞİMŞEK'e ve çalışmaya büyük bir özveriyle katkıda bulunan Dr. Ali BİRİNCİ'ye, meslektaşlarıma, araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bana vermiş oldukları destekten ve güvenden dolayı, varlıklarıyla yaşamıma anlam katan canım anneme ve babama sonsuz sevgiler sunuyorum.

Zeynep Elif UĞURLU
SAMSUN, 2024

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Hipotezler	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
1.7. İlgili Araştırmalar	6
1.7.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar	6
1.7.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Değer Kavramı	15
2.2. Değerlerin İşlevleri	19
2.3. Değerlerin Sınıflandırılması	21
2.4. Değerler Eğitimi	23
2.5. Değer Eğitimi Yaklaşımları	27
2.5.1. Değer Telkini	28
2.5.2. Davranış değiştirme	29
2.5.3. Değer açıklama/ berraklaştırma	30
2.5.4. Ahlaki muhakeme	31
2.5.5. Değer analizi	34
2.5.6. Örtük program yaklaşımı	36
2.6. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	37
2.6.1. Anlatım yöntemi	38
2.6.2. Gezi gözlem yöntemi	38
2.6.3. Drama yöntemi	39
2.6.4. Örnek olay inceleme yöntemi	40
2.6.5. Tartışma yöntemi	41
2.6.6. Problem çözme yöntemi	42
2.6.7. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi	43
2.6.8. Proje tabanlı öğrenme	44
2.7. Değerler Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	45
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	53
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliliği	58
3.5. Verilerin Toplanması	63
3.6. Verilerin Analizi	64
4. BULGULAR VE YORUMLAR	66
4.1. Araştırmanın Nicel Bölümü ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	66

4.1.1. Cinsiyetlerine Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	66
4.1.2. Mesleki Kıdem Yılına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	68
4.1.3. Medeni Durumlarına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	71
4.1.4. Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	73
4.1.5. Mezun Olunan Lisans Programına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	75
4.1.6. Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamasına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	76
4.1.7. Değerler Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Ders, Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	78
4.1.8. Ölçek Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	80
4.2. Araştırmanın Nitel Bölümü ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	91
4.2.1. Görüşlerine Başvurulan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	92
4.2.2. Öğretmenlerle Görüşme Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	93
4.2.3. DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri	93
4.2.4. DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Etkili Olabilmesi İçin Nasıl Bir Eğitim-Öğretim Yapılmalı ve Hangi Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Uygulanmalı Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	96
4.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Değerler Eğitimi Sonucu Kazandığı Davranışları Değerlendirirken Hangi Değerlendirme Yöntemlerini Kullandıklarına İlişkin Görüşleri	100
4.2.6. DKAB Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Yaparken ve Değerlendirirken Karşılaştıkları Sorunlarla İlişkin Görüşleri	103
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	109
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	129
EK 1: Etik Kurul Kararı.....	129
EK 2: Araştırma İzni Formu.....	130
EK 3: Anket ve Ölçek Formu	131
ÖZGEÇMİŞ	134

SİMGELER VE KISALTMALAR

çev.	: Çeviren
df	: Serbestlik derecesi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ed.	: Editör
f	: Frekans
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
KW-H	: Kruskall Wallis H test değeri
M	: Ortalama
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MR	: Rank ortalaması
N	: Katılımcı sayısı
p	: İstatiksel anlamlılık
S	: Sayı numarası
Sd	: Standart sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeksi Eşik Değerleri	61
Şekil 3.2. Ölçeğin DFA Yol Diyagramı	62



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklem Seçilen İller ve Öğretmen ve Ortaokul Sayıları	55
Tablo 3.2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	56
Tablo 3.3. Ölçeğin Madde İstatistikleri ve Faktör Analizi Uygunluk Test Sonuçları (n=462)	59
Tablo 3.4. Ölçek İçin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	60
Tablo 3.5. Ölçek İçin Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum Tahmin Sonuçları.....	61
Tablo 3.6. Ölçeğe İlişkin Güvenirlilik Analizi ve Yakınsama-Ayırt Edici Geçerlilik Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 4.1. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	66
Tablo 4.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Durumuna Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 4.3. DKAB Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	71
Tablo 4.4. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	73
Tablo 4.5. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 4.6. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Olunan Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamasına Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	77
Tablo 4.7. DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Ders, Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Etkiliklere İlişkin Maddelerin Frekans Ve Yüzde Dağılımı Betimsel İstatistikleri	81
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Yöntemlere İlişkin Maddelerin Frekans Ve Yüzde Dağılımı Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Maddelerin Frekans ve Yüzde Dağılımı Betimsel İstatistikleri	89
Tablo 4.11. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Mesleki Hizmet Süreleri, Mezuniyet Durumları, Eğitim Durumları, Görev Yaptıkları Kuruma İlişkin Bilgiler	92

1. GİRİŞ

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

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

20. yüzyılın son çeyreğinde dünya genelinde sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yönlerden çok hızlı değişimler yaşamış ve sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî değerler bu değişimlerden etkilenmiştir. Küreselleşme kavramıyla ifade edilen ve mevcut değerleri temelinden sarsan bu değişimlere neredeyse her ülke hazırlıksız yakalanmıştır. Bunun sonucu olarak dünya, 21. yüzyıla her alandaki değişimi ve bunların toplumlar üzerindeki etkilerini tartışarak girmiştir (Arslan, 2006: 182). Bu süreçte toplumsal yapı tarihte görülmemiş bir hızla değişmiş ve bu değişim; yalnızca insan davranışlarını etkilemekle kalmamış, insanların topluma uyum sağlamalarını zorlaştırmıştır (Yiğittir ve Öcal, 2010: 408). Ekonomik olarak toplumların refah düzeyi yükselirken kültürel boyutta ise değer sorunları oluşmakta ve sonuç olarak toplumsal yapıda hasar ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıları aşmada etkili çözüm yollarından biri, yeni yetişen nesillerin üyesi oldukları toplumla kaynaşmalarını sağlayacak değerleri kazanmalarını sağlamaktır. Genç nesillere çağın problemleri ile başa çıkmada yardımcı olacak değerler ise okullarda veya farklı ortamlarda verimli ve doğru bir biçimde planlanmış değerler eğitimi ile kazandırılabilir (Çekin, 2012: 106).

Gençliğin sorunlarına çözüm bulma konusunda okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bir başka deyişle okulların öğrencilerin ahlaklı kişiler olarak yetişebilmelerinde önemli bir kurum olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Lickona 1991: 35-36). Okulların esas görevi başarılı ve ahlaklı kişiler yetiştirmektir. Binlerce yıl öncesinde Sokrates, eğitimi çocuklara bilgi ve erdem kazandırma faaliyetleri şeklinde açıklamıştır. Bu ikisinin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okullardan çocuklara belirli ahlaki değerleri öğretmesi ve onların ahlaki gelişimini sağlaması beklenmektedir (Kirschenbaum, 1995: 3).

Toplumların yaşadığı ahlaki problemlere çözüm bulmak için bilhassa son yıllarda genel olarak dünyada, özelde ise Türkiye’de eğitim alanında değerler eğitiminin önemi daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında, öğrencilere kazandırılmak istenen birtakım değerlerden bahsedilmektedir. Söz konusu kanunun

ilgili maddesinde “Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, 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” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010:1). Bu genel amaçla birlikte, Türkiye’de 2006 yılında hazırlanan ilköğretim programlarının temel faktörleri arasında değer ve değerler eğitimi doğrudan yer almıştır. Bu çerçevede ilk ve ortaöğretim seviyesindeki ders programlarında geliştirilmek istenen değerler, hazırlanan program tanıtımı eserlerinde yer almıştır. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve DKAB derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer eğitimi ile ilgili müstakil bir bölüm oluşturulmuştur (MEB, 2006, 2007, 2010, 2018). Bu doğrultuda diğer derslerle birlikte DKAB dersi öğretim programlarında değerlere ve değerler eğitime doğrudan yer verilmiştir (Kaymakcan, 2007: 4). Değerler eğitiminde tüm derslerin iş birliği içerisinde olması önemli olmakla birlikte amaç ve konuları dinin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerine göre biçimlenen DKAB dersi, temel ahlaki değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenme potansiyeline sahiptir.

DKAB dersi programında değerlere ve değerler eğitime doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla beraber, değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl; hangi yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılarak konu edildiği de oldukça önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğretim anlayışları ve becerileri öğretim programının verimli bir şekilde uygulanması için asıl belirleyici unsurdur. Okulda gerçekleştirilen değerler eğitiminin öğrencinin ahlaki gelişiminde önemli bir katkısının olduğu düşünülürse (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 42), DKAB dersi öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple DKAB programında öngörülen değer öğretiminin öğretmenler tarafından nasıl planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği bir araştırma kapsamında incelenmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın temel problemini, “DKAB öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

- 1- Cinsiyetlerine göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Mesleki kıdem yılına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Medeni durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Görev yaptıkları okul türlerine göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Mezun olunan lisans programına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Lisansüstü eğitim yapıp yapmamasına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7- Değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 8- DKAB öğretmenlerinin genel olarak değerler eğitimi uygulama düzeyleri nasıldır?

Yapılan araştırmanın nitel boyutuna ilişkin ise DKAB öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- 1- Değerler eğitiminde hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
- 2- Değerler eğitiminin etkili olabilmesi için sizce nasıl bir eğitim-öğretim yapılmalı ve öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanmalıdır?
- 3- Öğrencilerin değerler eğitimi sonucu kazandığı davranışları değerlendirirken hangi değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?
- 4- Değerler eğitim-öğretimi yaparken ve değerlendirirken hangi tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

1.2. Hipotezler

Alt problemler doğrultusunda aşağıdaki hipotezler şu şekilde dzenlenmiştir.

1. Cinsiyetlerine göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Mesleki kıdem yılına göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Medeni durumlarına göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Görev yaptıkları okul türlerine göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Mezun olunan programa göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında ilahiyat lisans programı mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.
6. Lisansüstü eğitim yapıp yapmamasına göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.
7. Değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre DKAB ğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve nemi

Değerler eğitiminde bir başarıdan söz edebilmek için öncelikle, gerekli olan değerleri oluşturmak ve bu değerleri davranışa dönüştürme yollarının aranması gerekir. Bunu kazanabilmenin yolu ise, öğrenmeyi sağlayacak ve öğrenme niteliğini artıracak uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması ile mümkündür. Bütün öğrenmelerde olduğu gibi değer eğitiminde de başarı, etkili olan ğretim

yaklaşım, yöntem ve tekniklerin seçilip uygulanması ile öğretme-öğrenme süreçlerinin verimliliğine bağlıdır.

Bu çalışmanın amacı, DKAB öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Türkiye’de değerler eğitimi konusunun son yıllarda üzerinde sıklıkla çalışılan konuların başında geldiği görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde değerler eğitiminin birçok boyutuyla öğretmen görüşleri kapsamında araştırıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan DKAB dersinde değerler eğitiminde uygulanan yaklaşım, yöntem, etkinlikler, değerler eğitiminin ölçme değerlendirilmesinde kullanılan araçlar, değerler eğitimi sırasında yaşanan sorunlar vb. konularını toplu halde inceleyen çalışmaların alanyazında yeterli olmadığı söylenebilir. Bu yönüyle araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma sonucu elde edilen bulguların;

- 1- DKAB dersi öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında yer alan komisyon üyelerine katkı sağlayabilir.
- 2- DKAB derslerinde gerçekleştirilen değerler eğitiminin geliştirilmesi ve mevcut değer öğretimi uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.
- 3- DKAB öğretmenlerine, değerler eğitimi konusunda güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerinde önemli ipuçları sağlayabilir. Böylelikle onlara, değerler eğitimine yönelik yapabileceği etkinlikler ve uygulayabileceği yöntemler konusunda fikir verebilir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma sürecinde görüşlerine başvurulanan öğretmenlerin;

1. Tüm sorulara samimi ve doğru cevaplar verdiği,
2. Kullanılan istatistiksel tekniklerin amaca uygun olduğu,
3. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Trabzon, Ordu, Samsun, Kastamonu ve Zonguldak illerinde görev yapan ortaokul DKAB dersi öğretmenleriyle,

2. Uygulanan anket ve görüşmelerden elde edilen bilgilerle,
3. Ölçme aracının uygulandığı zaman dilimiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini içeren maddi ve manevi öğelerin bütünüdür. (TDK)

Değerler Eğitimi: Öğrencilerin kişiliğini geliştirmesi ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenerek kültürel aidiyet duygusuna sahip olmasına yönelik eğitsel faaliyetler bütünüdür. (Ulusoy ve Arslan, 2016).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni: Çeşitli yaş gruplarından öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında ifade edilen DKAB ders konularını öğretmekle sorumlu olan kişidir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de özellikle 2005 yılında yenilenen ilköğretim programıyla beraber değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Çünkü yenilenen ilköğretim programlarında çoğunlukla değerler ve değerler eğitimi konusu müstakil başlık olarak yer almıştır. Programlarda değerler eğitime vurgu yapılması ve bunun açık bir şekilde ifade edilmesi, araştırmacıları değerler eğitimi ile ilgili daha fazla araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Yapılan araştırmaların DKAB dersi dışındaki diğer derslerin ders kitaplarında ya da öğretim programlarında değerlerin incelenmesi, öğretmen ve öğrencilerin değer öğretimine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ya da bir değer eğitimi programı geliştirerek uygulanması çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Baş ve Beyhan, 2012: 58). Bu araştırmaları tek tek incelemek araştırmanın sınırlarını aşacağından burada araştırma konusuyla doğrudan ilgili olan araştırmalara yer verilecektir. Araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmektedir.

1.7.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Din eğitimi bilimi alanında değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışma sınırlı sayıda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Aydın (1998), DKAB ders programındaki ahlaki amaç ve konuları program geliştirme yönünden değerlendirdiği çalışmasında, 6, 7, 8 sınıflar DKAB ders

programındaki ahlaki konuların nasıl öğretim konusu yapıldığını araştırmıştır. Çalışma bir alan araştırması olup veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun (%67) ahlaki konuların öğretiminde kendilerini yeterli gördükleri, öğretmenlerin yarıya yakınının (%45) üniversitede aldıkları eğitimin, programda yer alan ahlaki konuların öğretiminde yetersiz kaldığını düşündükleri, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52) ahlaki konuların öğretiminde bazen hazırlık yapma ihtiyacı duydukları; ahlaki konuların öğretiminde sırasıyla takrir, soru-cevap, tartışma, örnek olay, drama ve gezi-gözlem yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Cebeci (2005) çalışmasında, ilköğretim DKAB dersindeki ahlaki değerlerin öğretimi ile ilgili mevcut durumu öğrencilerin algılarına göre ortaya koymuştur. Çalışmada nicel yöntem kullanılmış olup veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin derse ilgi duydukları, konuların anlatım yöntemi dışındaki yöntemler kullanılarak işlenmesini istedikleri, davranışlarında dini inançlarının yansımalarının olduğu, televizyondan ve arkadaşlarından ahlaki açıdan olumsuz etkilendiklerinden, derse ilgili olan ve dersin olumlu etkilerinden bahseden öğrencilerin ahlaki değer kazanımlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Kaya (2007) çalışmasında, DKAB dersinde yer verilen ahlaki konuların, öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve veriler kişisel bilgi anketi ve ahlaki davranış envanteri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin diğer dersler ve DKAB dersindeki başarı durumları, DKAB dersini ve öğretmenlerini sevme durumları, dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet durumları, derste kullanılan öğretim araçları açısından DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışları üzerinde önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2008) çalışmasında, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya, Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 102 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından gerçekleştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, en fazla iş birliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullandıklarını bununla birlikte sırasıyla gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler,

değerler analizi ve ahlaki muhakeme yöntemlerini ise yeteri kadar kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kaymakcan ve Meydan (2011), DKAB programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi konulu çalışmalarında, ilk ve orta öğretim DKAB programlarında yer alan değerler öğretimi yaklaşımları ortaya koyup ilk ve orta öğretim DKAB öğretmenlerinin değer öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerini tespit etmişlerdir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup veriler anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; DKAB öğretmenlerinin değer öğretiminde kendilerini büyük oranda sorumlu hissettiklerini, öğrencilerine değer kazandırmada çevre koşullarının süreci olumsuz etkilediği görüşüne büyük oranda katıldıklarını, öğrencilerin ahlaki değerleri kazanabilmelerinde okul personeli arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı görüşüne çoğunlukla katıldıklarını, DKAB derslerinde değer öğretiminin verimli olarak gerçekleştirilmesinde medyanın olumsuz etkilerinin olduğu kanaatini büyük oranda paylaştıklarını ve değer öğretiminde genelde değerleri telkin yaklaşımını kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Başçı (2012), beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu çalışmasında, karma yöntemi kullanıp verileri ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, değerler eğitime yönelik görüşlerde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre aile-çevre-medya bağlamında değerler eğitime ilişkin bilgi alma bakımından anlamlı farklılıklar görülürken hizmet içi kurs alma, seminerlere katılma, değerler eğitime ilişkin akademik yayınları ve çalışmaları takip etmeleri açısından anlamlı bir fark görülmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en fazla kullandıkları etkinliğin drama olduğu ve gözlem, görüşme, sözlü anlatım gibi tekniklerin en fazla kullanılan değerlendirme türleri olduğu tespit edilmiştir.

Altıntaş (2014) çalışmasında, DKAB öğretmenlerine göre ilköğretim DKAB dersinde değer öğretiminin mevcut durumunu ortaya koymuştur. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin tamamı din öğretimi ile değer öğretiminin birbirinden ayrılmaz iki faktör olduğunu, değer öğretiminde anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu tarafından değer kavramının farklı boyutlarının görülmediği, değer öğretimini yürüten öğretmende

olması gereken nitelikler konusunda anlamlı ve bütüncül bir bilgiye sahip olmadıkları, değer öğretimini planlamanın boyutlarını ve önemini yeterli düzeyde anlamadıkları, değerleri telkin yaklaşımına göre aktardıkları, değer öğretiminde ders dışı etkinlikleri verimli bir biçimde düzenleyemedikleri, çoğunlukla hatırlamaya dayalı bilgilerin ölçülmesine ilişkin soru şekillerine yer verdikleri, ailelerin okulda gerçekleştirilen değerler eğitimini yeterli düzeyde desteklememesi ve medyanın olumsuz etkileri gibi çeşitli sorunlarla değerler eğitiminde karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Taymur (2015) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Batman il merkezindeki 10 ilkökulda görev yapan 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, değerler eğitiminin çocukların davranışları, okul ortamındaki ve toplumdaki sorunlar üzerinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, değerler eğitimi kapsamında sunulan materyal, kaynak ve ders içeriklerinin yetersiz olduğu ve kitle iletişim araçlarının öğrencilerin kişiliğini olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Yılmaz (2017), sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını, Bartın ilinde görev yapan 80 sınıf ve okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmediği, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya, Isparta merkez ve diğer ilçelerindeki ilkökullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, eğitimin yalnızca başarıya odaklı olmamasını aynı zamanda değerlerle donanmış olması gerektiğini ve şiddet içerikli bilgisayar oyunlarından ziyade geleneksel çocuk oyunlarını üzerinde daha fazla durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi (2020) öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalarını, Afyonkarahisar’da değerler eğitimi projesine katılan 10 farklı branştan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, değerler eğitiminin toplumumuzda ve kültürümüzde meydana gelen değişimlerden dolayı önemli bulduklarını, değerler eğitimi yaklaşımlarından en sık telkin ve davranış yoluyla öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını ve gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilere pozitif yönde katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Yeşiltepe ve Korucuk (2021) çalışmalarında, sınıf öğretmenleri gözüyle değer yönelimlerine ilişkin faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada çok kriterli karar verme yöntemlerinden, analitik hiyerarşi projesi (AHP) kullanılmıştır. AHP yönteminden ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin değer yönelimlerine ilişkin en önemli unsurların, geleneksellik, yardımseverlik ve güvenlik olduğu görülmüştür. Diğer en önemli faktörler ise güç ve öz yönelim faktörleri olmuştur. En az önem düzeyine sahip faktörlerin ise başarı, uyarılım, yaşamdan haz alma, uyma ve evrensellik olduğu görülmüştür.

1.7.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Konu ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Kohlberg (1983) çalışmasında, 10-25 yaş aralığında 50 erkekte ahlaki düşünce gelişimini takip etmiştir. 3 yıl belli aralıkta bu erkeklere verdiği 11 ahlaki ikilem durumunu nasıl çözümlediklerini sormuştur. Araştırmanın sonucunda; kişilerin ahlaki düşünce gelişiminin, kendi belirlediği altı ahlaki gelişim düzeyi ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Theodore (1986) çalışmasında, Güney Alabama Üniversitesindeki öğrenci ve öğretim görevlilerinin değer ve değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve veriler likert tipi ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kişisel gelişime yönelik değerler, kişiler arası ilişkilere yönelik değerler, sosyal konulara yönelik değerler, din ve ahlaki konulara yönelik değerler önemli bulunmuştur.

Harris (1991) çalışmasında, ortaokullarda birleştirilmiş değerler eğitimi yaklaşımlarını tanımlamıştır. Çalışma değerler eğitimini kapsayan pedagojik, felsefi

ve politik sorunlara ilişkin yeni bir yaklaşım getirmektedir. Çalışmanın sonucunda, değerler eğitiminin başarılı olmasının değerler eğitimi bilen ve uygulayan öğretmenler, etkin bir okul kültürü ve örgütsel değerlerle ilgili farkındalığı olan okul idarecileri ile mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Lickona (2006) çalışmasında; karakter eğitimi, etik değerler, vatandaşlık eğitimi gibi programlarda okullara rehberlik etmesi için ilkeler geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı literatür taraması yaparak 11 ilke belirlemiştir. Bu ilkeler arasından temel etik değerlere bağlılık, bu temel etik değerlerin var olma nedenleri, iyi karakterin tanımı, iyi bir karakter gelişimi için neler yapılması gerektiği, bunun için okulun geliştirilmesi gerektiği, karakter eğitiminde okulun, öğretmenlerin, ailenin, toplumun ve sivil toplum kuruluşlarının üzerine düşen görevlerin neler olduğu, bu görevleri yerine getirirken dikkat edilmesi gerekenler, eğitim programının bunlara uygunluğu ve nasıl geliştirilmesi gerektiği gibi başlıklara ilişkin ilkeler geliştirilmiştir.

Leblanch (2007) çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaları tespit etmiştir. Araştırmacı ayrıca öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik ilgi düzeylerini, karakter eğitiminin değerini algılamalarını, eğitim semineri derslerini, öğretmenlik deneyimlerini ve mezuniyet durumlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ilgi düzeyleri ile karakter eğitiminin önemini algılamaları ve onlara verilen eğitim seminerleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu gözlenmiştir. Bu korelasyonun öğretmenlerin ilgi düzeyleri ile öğretmenlik deneyimleri ve mezuniyet durumları arasındaki ilişkilerinde daha güçlü olduğu sonucuna varılmıştır.

Thornberg (2008) çalışmasında, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ve bu konu hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 13 öğretmen katılmış, araştırma verileri öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili mesleki bilgilerinin eksik olduğu, değerler eğitiminin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmediği, değerler eğitime özgü bir programın bulunmadığı ve bu nedenle değerler eğitiminin yürütülme sürecinden yalnızca öğretmenlerin sorumlu tutulduğu belirlenmiştir.

Lucas (2009) çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin karakter eğitimine yönelik algılarını incelemiştir. Çalışmada; öğretmenlerin karakter eğitimi hakkında

düşünceleri, bu eğitimi nasıl uyguladıkları, eğitim sırasında teşvik edici veya engel olarak neleri gördükleri araştırılmıştır. Çalışmada veriler yapı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin karakter eğitiminin oldukça önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin zayıf değer yönleri, maddi imkânı yetersiz aile, anne-babanın yokluğu ve toplumsal etki olarak görülmüş olup televizyon, müzik, elektronik oyunlar da karakter eğitimi olumsuz etkileyen temel kaynaklar olduğu ifade edilmiştir.

Schwartz'ın (2012) çalışması, temel insani değerler teorisine genel bakışını yansıtan kültürler arası bir çalışmadır. Schwartz teorisinde on temel (kendinden yön, uyarım, güç, hazcılık, kazanım, yardımseverlik, güvenlik, uygunluk, hoşgörü ve gelenek) değerler kültürel yönden önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; temel değerler teorisinin bütün toplumlarda geçerli olduğu, bireylerin değer önceliklerinin ve değerlerin taşıdığı önemin birbirinden farklı olduğu gibi bulgular elde edilmiştir.

Duvie (2013), değerler eğitimi stratejisi uygulama ve içsel değerlendirme adlı çalışmasını Nijerya'nın Abia eyaletindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere uyguladığı anket yoluyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; değerler eğitimi stratejilerinin çoğunlukla uygulanmadığı, bu stratejilerin ortaöğretim öğretmenleri tarafından içselleştirilme düzeylerinin çok düşük olduğu sonuçları elde edilerek öğretmenlerin değerler eğitimi stratejilerini içselleştirmeleri için eğitime alınmaları ve bu stratejilerin okullarda daha işlevsel olabilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği önerilerinde bulunmuştur.

Thornberg ve Oğuz (2013) çalışmalarında, Türkiye ve İsveç'te ilköğretim okullarında değerler eğitimi sürecine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma verileri görüşme tekniği yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Türkiye'den 26 öğretmen, İsveç'ten 26 öğretmen olmak üzere 52 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada; öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yetersiz oldukları, eleştirel bir yaklaşım sergileyemedikleri ve değerler eğitimi sürecinde en etkili yöntemin öğrencilere iyi bir model olmak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Halstead (2015) çalışmasında, örtük programda öğretmen öğrenci arasında oluşan ve gizil olarak gerçekleşen değerler eğitimi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, İngiltere'nin güneyindeki bir okulda öğrenim gören öğrencileri gözlemleme, öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okullarda hangi değerlerin öğretildiği ve bu değerlerin nasıl öğretildiği konusuna odaklanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, değerler eğitiminin örtük program aracılığıyla gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin sınıfta sağlıklı bir ortam oluşturmak için öğrencilere verdiği ödül ve kızma gibi tepkilerden öğrendiklerinin daha çok düşünme becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kumarassamy ve Koh (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin fen öğretimindeki değerlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, değer kazanımının nasıl ele alındığı ya da nasıl gerçekleştirildiği ve fen bilimleri dersindeki değer kazanımının öğrencilerin eğilimlerini ve eylemlerini ne şekilde etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada Singapur ve Yeni Delhi'de 8. sınıf fen dersine giren öğretmenler ile görülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenler fen derslerindeki değerlerin; öğrencilerin kişisel öz niteliklerinde ve davranışlarında (daha fazla sorumluluk gibi) değişikliklere neden olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Seah (2019) çalışmasında, matematik eğitiminde değerlerin öğretilmesine yönelik güncel bir yaklaşım getirmeyi amaçlamıştır. Çalışma ile gerekçelendirme, deneme, beyan etme ve tanımlamayı içeren dört adımlı bir değer geliştirme yaklaşımının uygulamadaki ana hatları çizilmiştir. Araştırmaya göre, matematik eğitimi için oluşturulan değerlerin önemi, yalnızca öğrencilerin matematiği anlama düzeylerini ve performanslarını etkilemesi olmamıştır. Bunun çok daha ötesinde, etik bir matematik eğitiminin gerçekleştirilmesinin dördüncü sanayi devrinde başarılı olmaya kadar uzandığı belirtilmiştir.

Miciulienė, Kovalcikiene ve Daukila (2020) çalışmalarında, meslek öğretmenlerinin mesleki eğitimdeki değerlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Litvanya'da 27 mesleki eğitim kurumu ve kolejinde görev yapan 346 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en fazla öğrencilerin duygularına değer verdiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca pedagojik değerlere sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre değerler eğitimine daha çok değer verdikleri ve bu alanda çalışma yaptıkları görülmüştür.

Mausethagen, Proitz ve Skedsmo (2021) alışmalarında, eğitimdeki değerlerin öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığını ve müzakere edildiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada ğretmenlerin eğitimde değerlendirme yöntemlerinin değerlere etkisi hakkındaki görüşlerini de belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlere göre okullarda test kullanımı, adil olma ve adaletli davranma değerleri açısından önemli görülmüştür. Böylelikle ğretmenlerin öğrencilere karşı şeffaf davranacakları ifade edilmiştir. Ancak okullardaki değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu ve toplumsal anlamda sıkıntılara neden olduğu belirtilmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin sosyal değerlerinde ve onlara değerleri aktarmada eksikliklere neden olabileceği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmalar değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışlarına pozitif yönde katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmalar ğretmenlerin ve velilerin değerler eğitimi uygulamalarında önemli bir role sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca değerler eğitimine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda, değerler eğitiminin başarılı olmasının değerler eğitimini bilen ve uygulayan öğretmenlere ve etkili bir okul kültürüne bağlı olduğunu da ortaya koymuştur.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dünya üzerindeki toplumların her biri yetişmekte olan nesillere gerek kendilerine özgü yerel kültür ve ahlaki birikimlerini gerekse kendilerinin küreselleşen dünyada etkin bir biçimde varlık göstermesini karşılayacak değerleri kazandırmaya çaba sarf etmektedir. Bu noktadaki çalışmanın özellikle de son çeyrek yüzyılda arttığı görülmektedir. Bu çabalar zaman zaman okul müfredatına din ve ahlak dersi eklenerek, bazen de çeşitli derslerin içeriklerindeki değerler alanına ait boyutların eklenmesiyle bazen de programüstü etkinliklerle okulun ahlak eğitimindeki misyonunun karşılanması biçiminde görülmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2020: 146).

2.1. Değer Kavramı

İnsan sosyal bir varlık olması nedeniyle, çeşitli sebeplerle diğer insanlarla bir arada yaşama gereksinimi duyar. Yaşamlarını bir arada mümkün kılan ise siyasal, toplumsal, kültürel ve ahlaki birtakım ilke ve kuralların mevcudiyetidir. Bu ilkeler ve kurallar o toplumu meydana getiren fertlerin çoğunluğu tarafından benimsenir ve uygulanır. Toplumu oluşturan fertlerin çoğunluğu tarafından kabul gören ilke ve kuralları büyük oranda, toplumsal değerler oluşturmaktadır. Bundan dolayı değer kavramı, konusu insan olan çok sayıda disiplinin ilgi alanına girmektedir (Yanpar ve Yalar, 2011: 38).

Felsefenin, sosyolojinin, psikolojinin, eğitimin ve antropolojinin önemli kavramlarından birisi olmasına rağmen değer, kavramsal olarak yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır (Turan, 2021: 41). Çünkü genel ve soyut bir kavram olan değer kavramı, insanların zihinlerinde netleşmemiş ve herkesçe farklı anlamları dile getirmek için kullanılmış böylelikle farkına varılmadan aynı ifade ile farklı anlamlar kastedilmektedir (Kuçuradi, 2016: 8). Bu nedenle literatürde değerler farklı şekillerde tanımlanmaktadır, ortak bir tanım üzerinde fikir birliğine varılmış değildir. Aşağıda değer(ler) kavramı farklı bakış açıları doğrultusunda irdelenmiştir.

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir.” (Akt., Bilgin, 1995: 83).

“Değer, seçim yapmada, olayları yargılamada, davranışları ve olayları değerlendirmede ölçüt olarak kullanılan kriterlerdir” (Schwartz, 2003: 1).

“Değer, davranışlara yol gösteren temel inançlar ve ilkelerdir, eylemlerin muhakeme edildiği standartlardır” (Halstead ve Taylor, 2000: 169).

İşcan’ a göre değer, “Bireyin hayattaki amaçlarını, tercihlerini, kararlarını ve tutumlarını yönlendiren ölçütler ve ona rehberlik eden ilkelerdir” (2007: 17).

Değer, hayatımızın alışlagelmiş akışında ve karşılaştığımız problemlerle baş etmede harekete geçmemizi sağlayan kudret ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018).

“Değer, toplum tarafından iyi, doğru ve yararlı olduğu kabul edilen şeylerdir. Değer, bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sonucu içselleştirdiği ve davranışlarına yön veren standartlardır” (Akbaş, 2004: 44).

Türk Dil Kurumu’nun tanımında değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini içeren maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde ifade edilmiştir (<https://sozluk.gov.tr/>).

Güngör ise değerleri ahlaki davranış bağlamında ele alarak bir kimsenin farklı insanları, insanlara ait özellikleri, niyet ve istekleri, davranışları değerlendirirken başvurulan bir kriter olarak tanımlamıştır (1993: 28). Yine Güngör; farklı bir tanımda değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna dair inanç (1993: 27) şeklinde tanımlamaktadır.

Rokeach’ı (1973: 5) takibinde Schwartz ve Bilsky (1987, 1990) değerlerin literatürde ifade edilen niteliklerini göz önünde bulundurarak kavramsal bir tanım ortaya koymuşlardır. Buna göre değerler:

- 1) Fikirler ve inançlardır,
- 2) Amaçlar ve davranışlarla ilgilidirler,
- 3) Durum ötesidirler,
- 4) Davranışların ve olayların seçimlerine ve değişimlerine rehberlik ederler,
- 5) Taşıdıkları öneme göre sıralanırlar.

Değerler, insan davranışlarını belirleyen ve yönlendiren ilkeler olarak özetlenebilir. İdeal insan ve vatandaş arayışının bir sonucu olarak toplumlarda belirlenen bireysel niteliklerdir ve felsefi, psikolojik ve sosyal boyutları vardır.

Felsefi yönden İlk Çağ filozoflarına bakıldığında günümüzde kullandığımız anlamıyla bir değer kavramına rastlanılmasa da felsefi bir sorun olarak değer probleminin ortaya çıktığı görülmektedir (Karakaya, 2007: 204). Değer kavramı o çağlardan günümüze kadar felsefenin önemli konularından biri olarak görülmüştür.

Değer kavramı ile ilgili İlk Çağ filozoflarından günümüze kadar ileri sürülen görüşlere bakıldığında, “değerler relatiftir”: Aynı çağda toplumdan topluma ve aynı toplumda çağdan çağa değişir ve “sübjektiftir: Aynı “obje”nin değeri kişiden kişiye değişir (Kuçuradi, 2010: 9).

Yukarıda da değindiğimiz gibi felsefede değerın tek bir tanımından söz etmek mümkün görülmemektedir. Bunun nedeni olarak “Değerlerin kaynağı nedir?” sorusu görülmektedir. Bu sorunun cevabını, “Nesnelci ve öznelci değer anlayışları” (Gündoğan, 2007: 76) şeklinde iki başlık altında toplamak mümkündür. Gündoğan, bu iki değer anlayışını şöyle açıklamaktadır: Nesnelci değer anlayışına göre değerlerin öznenen ayrı, kendi başlarına bir varlığı ve gerçekliği bulunmaktadır. Değerlerin bu gerçekliği mutlak, ideal veya ilahi bir gerçeklik olabilir. Öznelci değer anlayışlarına göre ise değerler onu kuran bir özneye bağımlı olarak bulunurlar, bu özne bir birey de olabilir, bir toplum da olabilir. Bundan dolayı, tek bir değer tanımı yapmak mümkün olmamakta ve çok sayıda değer tanımı ortaya çıkabilmektedir.

Psikoloji ise değeri, felsefeden farklı bir biçimde inceler. Psikolojide değerin önemi onun objektif bir temele dayalı olup olmamasıyla değil, insan davranışlarına yol gösterici olarak oynadığı rolden kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle psikoloji değeri yalnızca bir inanç olarak ele alır (Güngör, 1993). Değerlerin psikolojik boyutunu öne çıkaran tanımlarda; değerler, bir bakıma yaşantımızın gayeleridir; dahası yalnızca kendi yaşantımızda değil, başkalarının yaşamı için de gaye olmasını istediğimiz şeylerdir (Güngör, 1993: 84). Kişilerin kendileri de dahil olmak üzere başkalarını ve olayları tanımlamak, davranışlarını seçmek ve onlara meşruiyet kazandırmak için kullandıkları kriterler (Schwartz, 1996:1) şeklinde tanımlanmaktadır.

Hökelekli ve Gündüz’e (2007: 373) göre değerler; bireylerin eylemlerini belirlemede ve yönlendirmede, kendilerinin de dahil olduğu, olayları ve insanları değerlendirmek için kullandıkları ölçütler, ideal ve arzu edilen davranışları ve yaşam şekillerini belirten, belli somut koşul ve nesneleri aşan kavramlar veya doğru kararlar alınmasında insanlara yardımcı olan genel kurallar şeklinde tanımlanmaktadır.

Sosyolojik açıdan değer; bireye veya gruba yararlı, arzu edilen veya beklenen şey, olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş Sosyoloji Sözlüğü'nde Theodorson değeri, özel davranışları ve amaçları değerlendirmede esas ölçü olan ve bir grubun üyelerinin güçlü, duygusal bağlarıyla oluşmuş, genelleştirilmiş ve soyut davranış kuralları, şeklinde tanımlanmaktadır (Theodorson, 1979: 455). Sosyologlara göre değer; bir kişinin veya grubun, bilinen belirli davranış ve eylem seçenekleri içerisinde açık veya kapalı şekilde tercih edilen eylem ve davranışı belirten bir kavramdır (Güvenç, 1976: 29-30).

Sosyal değerler, “neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü, neyin güzel, neyin çirkin, neyin adil, olduğu hakkında genel hükümlere ulaşma imkânı sunarlar. Toplumsal yaşamda genelde her şey, bu değerlere göre anlaşılır. Böylece insanlar hayatın anlamını öğrenirler” (Güven, 1999: 163).

Değerler bireyin kişiliğinin bir parçasını oluştururken aynı zamanda toplum içinde kişiyi tanımlamak için kullanılan niteliklere dönüşürler (Yazıcı ve Yazıcı, 2011: 114-115). Bireyin kişiliği ve kimliği kadar toplumsal yaşamın devamlılığı açısından da değerler önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal ilişkilerin tesisinden toplumsal varlığın devamına kadar farklı alanlarda, toplumun sahip olduğu ortak değerler birleştirici bir rol oynamaktadır. Ayrıca değerler, toplumsal normların temelini oluşturmaları hasebiyle de bir bakıma toplumsal denetim görevi icra etmektedir. (Ulusoy ve Arslan, 2016: 3)

Toplumların varlığını devam ettirmede, kültürel birlik sağlamada da değerler önemli bir görev taşımaktadır. Hilmi Ziya Ülken (1986: 39), değerlerin toplumla olan bağını şöyle belirtmiştir: “Cemiyet (toplum), maddi ve manevi olarak, bizi çevreleyen işler, fiiller, karakterler, inançlar ve değerler sistemidir. Buradan hareketle değerlerin, toplumun oluşmasını sağlayan asıl unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Değerler ancak eğitimle yeni kuşaklara aktarılabilir. Böylelikle toplumun devamlılığı sağlanmış olmaktadır.”

Tüm bu tanımlardan sonra değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerine bakmak gerekir. Rokeach (1973), değerlerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- 1- Bireyin davranışına etki eden çok yönlü ölçütlerdir.
- 2- Bireyin kendini ifade etmesinde rehberlik eder.

- 3- Diğer bireyleri etkilemede ve ikna etmede etkilidir.
- 4- Bireyi sosyal alanda konum almaya teşvik eder.
- 5- Bireyin politik ve dini tercihlerinde önemli rol oynar.
- 6- Bireyin kendini ve başkalarını değerlendirmesinde ölçüt olarak rol oynar.
- 7- Bireylerin ahlaki açıdan değerlendirilmesinde ve sıralanmasında ölçüt niteliği taşır (Rokeach, 1973: 5-7).

2.2. Değerlerin İşlevleri

İnsanı ve toplumu maddi gerçekliklerin ötesine taşıma gücüne sahip olan değerler, aynı zamanda insanları şuurlu olarak bir arada tutma, birlikte yaşatma, varlığını sürdürme gücüne de sahiptir. Bir taraftan toplumları birbirinden farklılaştırırken diğer taraftan bütün insanların paylaştığı özelliklerin kaynağı olmasıyla da değerler birleştirici ve bütünleştirici bir gücü de barındırır. Toplumsal değerler toplumları birbirinden ayırırken evrensel değerler tüm insanlığı birleştirmektedir (Tozlu, 1992: 52-53).

Değerleri birey ve toplum için bir kontrol aracı ve davranışları değerlendirmeye yarayan ölçüt olarak tanımlayan Fichter (1996: 139-151), değerlerin işlevlerini de birey ve toplum ele almıştır:

- 1- Bireyin ve topluluğun sosyal değerine ilişkin yargıya varılmasında kriter işlevi görür. Bireyin diğer insanlar gözünde nerede durduğunu bilmesine yardımcı olur.
- 2- Değerler, kişilerin faydalı ve önemli olarak kabul edilen maddi kültür nesnelerine odaklanmasını sağlar. Değerli görülen şey için çaba gösterilmesini sağlar.
- 3- Toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece insanlar hareketlerini ve düşüncelerini en iyi hangi yolla gösterebileceklerini kavramış olurlar.
- 4- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve yerine getirmesinde klavuzluk eder. İlgi yaratır, cesaret verirler. Böylece kişiler çeşitli rollerin

gerekliliklerinin ve beklentilerinin bazı değerli hedefler doğrultusunda işlediğini kavrayabilirler.

5- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya ve doğru şeyleri yapmaya yönlendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışlara engel olur, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden doğan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılmasını sağlar.

6- Değerler, dayanışma aracı işlevine de sahiptirler. İnsanlar aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı sağlayan ve sürdüren en önemli unsurlardan biridir.

Değerleri bir inanç olarak niteleyen Rokeach (1973)'a göre ise değerlerin işlevleri üç maddede ifade edilebilir (1973: 5):

1. Düzeltici ve ayarlayıcı işlevi: Bireyin seçimlerinin daha savunulabilir değerlere dönüştürülmesidir.
2. Benlik koruyucu işlevi: Değerlerin egoyu koruyan bir yönü vardır.
3. Bilgi veya kendini gerçekleştirme işlevi: İnsanların davranış tarzlarına önem vermelerini sağlama işlevidir.

Değerler, kurumların ve dolayısıyla toplumun gelişmesinde de etkin bir role sahiptirler. Kurumların kendi içerisindeki en küçük birimleri rol olarak adlandırılır ve tıpkı insan vücudundaki hücreler gibi bu roller de sistemin işlemesine destek olurlar. Ancak insan vücudunda hücrelerin işlevlerini yerine getirmeleri biyolojik programlamayla çözümlenmiştir. Oysa toplumsal rollerin gerçekleştirilmesi için insanların güdülendirilmeleri ya da zorlanmaları gerekir. İnsan iradesi mekanik bir nitelikte değildir, kendisini harekete geçirecek pekiştireçlere gereksinim duyar. Değerler de bu noktada etkili bir güdüleme ve pekiştirme öğesidir (Tan, 1981: 120-121). Örneğin “iş ahlakı” değerini benimseyen, işini bu bilinçle samimi olarak yaptığında huzurlu olan, kurumun ve toplumun takdirini kazanan kişi; toplum hatta insanlık için yararlı bir kişidir. Toplumdaki bireyler değerlere sorumluluk ve ödev bilinciyle bağlı olduğunda olumlu sonuçlar elde edilir.

2.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin tanımlanması ve betimlenmesi kadar değerler üzerine yapılan sınıflandırmalar da değerleri anlamak için önemlidir. Değerlerin sınıflandırmasına yönelik ilk çalışmalardan biri, Erol Güngör'ün de kabul ettiği, Spranger (1928) tarafından yapılmıştır. Spranger; değerleri estetik, sosyal, politik (siyasi), bilimsel, ekonomik ve dinî değerler olarak altı başlık halinde incelemiştir. Alport ve arkadaşları ise Spranger'in bu sınıflandırmasını 1951 yılında ölçeğe dönüştürerek sistematik hâle getirmişlerdir (Keskin, 2016; Akbaş, 2004; Carducci, 2009; Güngör, 1993). Spranger'in değer sınıflandırması şu şekildedir:

Estetik Değer: Bu değeri benimseyen kişiler için; simetri, uyum ve şekil önemli bileşenleridir. Kişi; yaşamı, olayların bir çeşitliliği olarak görür ve sanatı toplum için bir zorunluluk olarak düşünür.

Sosyal Değer: Başkalarını sevmek ve onlara yardım etmek, bencil olmama bu değerlerin en önemli unsurlarıdır. Bu değerleri benimseyen kişi, insan sevgisini en önemli değer olarak kabul eder ve bu sevgiyi insanlara gösterir. Bencil değil; nazik ve sempattir.

Bilimsel Değer: Gerçeği, bilgiyi, muhakemeyi ve eleştirel düşüncüyü önemseyen kişiler tarafından benimsenen değerlerdir. Bilimsel değerlere sahip olan birey deneysel, akılcı, eleştirici ve entelektüeldir.

Ekonomik Değer: Bu değere sahip bireyler için yararlı ve pratik olan önemlidir. Maddi getirisi olan şeyler yaşamda önemli bir yere sahiptirler.

Politik Değer: Bu değeri benimseyen kişiler için kişisel güç, şöhret ve etki her şeyin üzerinde bir öneme sahiptir ve kuvvetle ilgilidir.

Dinî Değer: Dinî değerlere sahip bireyler, evreni bir bütün olarak anlar ve kendisini de o bütünlüğün bir parçası olduğunu düşünür. Dini için dünyevi zevk ve hazlarından vaz geçer.

Güngör, bu değer sınıflandırmalarından söz ederken ahlaki değerleri de ekler ve bu konu hakkında şunları ifade eder: “Biz araştırmamızda klasik değer sıralamasına bağlı kalarak bunlara bir de ahlaki değer boyutunu ekledik.” (Güngör:1993: 85).

Değerlerin sınıflandırılmasına ilişkin önemli çalışmalar yapan bir diğer isim, Milton Rokeach (1973)'dir. Rokeach'ın sınıflandırmasına göre değerler genel olarak,

amaç (gaye) değerler ve araç (vasıta) değerler olarak iki başlık altında incelenir (Güngör: 1993: 85).

Amaç değerler: Amaç değerler, tercih edilen hedefler olarak ifade edilirken birey ya da toplum merkezli oluşları bu değerlerin ortak noktasını oluşturmaktadır (Demirhan, 2019: 40). Amaç değerler şöyle sınıflandırılmıştır: Aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir hayat, iç huzur, mutluluk, kendine saygı, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevk (Rokeach, 1973: 28).

Araç değerler: Ahlaki değerler ve yeterlilik değerleri olarak ifade edilen araç değerler, amaç değerlere ulaşmak için kullanılan davranış şekillerini ifade etmektedir. Ahlaki değerler, değer kavramından daha dar kapsamda ele alınmaktadır. Her ne kadar ahlaki değerler davranış şeklini gösteriyor olsa da varoluş durumları ile ilgili değerleri kapsamaktadır (Demirhan: 2019). Araç değerler ise şu şekilde sınıflandırılmıştır: Bağımsız olma, affedici, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol edebilen nazik, kendine hakim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk bilinci olan, temiz, yardımsever ve oluşturmacı “yaratıcı” (Rokeach, 1973: 28). Görüldüğü üzere Rokeach’ın sınıflandırmasında bu değer gruplarından 18 tane değer yer almaktadır.

Değerlere yönelik sınıflama yapan Nelson (1974), diğer değer sınıflamalarından farklı olarak değerlerin niteliklerinden ziyade, değerleri oluşturan, yaşayan insan ve insan gruplarının niteliklerine yer vermiştir. Bireyden topluma doğru genişleyen çeşitlilikte değerleri gruplandıran Nelson’un sınıflaması şöyledir:

Bireysel Değerler: Tercih yapmakta, hobilerimizde ve satın aldığımız ürünlerde olduğu gibi diğer kişisel seçimlerimizle ilgilidir (Michaelis 1988:361).

Grup Değerleri: Grup değerleri, belli bir grubun üyelerince güdülen değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, politik ya da dini bir grup olabilir (Naylor ve Diem 1987: 350).

Sosyal Değerler: Sosyal değerler ise farklılık, eşitlik, adalet ve saygı gibi değerlerdir. Kişinin üyesi olduğu toplum içinde varlığını sürdürmesine yardımcı olur (Michaelis 1988: 361). Sosyal değerleri tanımlarken norm, grup ruhu, sosyal bilinç ve sosyalleşme gibi kavramlar kullanılır (Akbaş, 2004: 19).

Bir diğ er değerlerin sınıflandırılmasını Shalom H. Schwartz'dır. Schwartz, Rokeach tarafından belirlenen değerlerde birtakım değişiklikler yaparak Rokeach tarafından belirlenen 18 amaç ve 18 araç değerini 10 temel değer türünde gruptandırmış ve bu değerleri "portre değerler" olarak isimlendirmiştir. Bunlar: İyilikseverlik, evrenselcilik, geleneksellik, öz yönelim, uyma, güvenlik, güç, başarı, hazcılık ve uyarılma, şeklinde ifade edilmektedir. Bu değer türlerinin açıklamalar bölümünde yer verilen değerlerin toplamı ise 57'dir (Akt., Kağıtçıbaşı, Kuşdil, 2000: 61).

Türkiye'de değerler konusunda çalışmalarıyla öne çıkan isimlerden biri şüphesiz Erol Güngör'dür. Güngör, Spranger tarafından oluşturulan altı değeri gözden geçirmiş ve ona ek olarak ahlaki değerleri de ilave ederek yedili bir sınıflama yapmıştır. Bu yedi değer sınıflamasının her birini ikişer değer şeklinde gruptandırarak 14 değere yer vermiştir. Bu değerler şu şekildedir:

Eстетik değer: Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması, güzelliklerle dolu bir dünya,

Ahlaki değer: Yalansız bir dünya, vicdan huzuru,

Bilimsel değer: Tüm gerçeklerin bilinmesi, cahillikten arınmış bir dünya,

Ekonomik değer: Ekonomik bağımsızlık, konforlu hayat,

Dini değer: Öbür dünyayı kazanmak, günahlardan arınma,

Politik değer: Eşitliğin sağlanması, hürriyet için mücadele,

Sosyal değer: Gerçek dostluk, başkalarına yardım (Güngör, 1993: 86).

Hilmi Ziya Ülken, değerleri; içkin değerler (teknik, sanat, fikir), aşkın değerler (ahlak, din), normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olmak üzere üç gruba ayırmıştır (Ülken, 1965: 244).

Değerlerle ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, değerlere ilişkin birçok farklı sınıflandırma yapılmıştır. Bunun sebebi, içinde yaşanan toplumun ihtiyaçları olabilir. Bu sebeple ortak bir değer sınıflandırması olmamıştır.

2.4. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi, "çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfederek geliştirmeleri ve kendi potansiyelleri doğrultusunda ilerlemeleri için gerçekleştirilen eğitimsel gayretler" olarak tanımlanmaktadır (Meydan, 2014: 94). Eğer tüm insanlık için daha iyi bir dünya oluşturmak isteniyorsa eğitim, ruhunda insani değerleri taşımalı

ve eğitimin hedefleri kazanım ifadeleri şeklinde onları içermelidir. Bu amaçla değerlerin öğretilmesi veya geliştirilmesi için sarf edilen açık çabaların literatürde değerler eğitimi olarak adlandırıldığı görülmektedir.

Avusturalya Hükümeti Eğitim Bilim ve Öğretim Bakanlığı (Australian Government Department of Education, Science and Training) tarafından yayınlanan raporda (VES, 2003: 2) değerler eğitimi ile ilgili aşağıdaki iki tanıma yer verilmiştir:

“Değerler eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve bilinçli olarak öğretilme girişimidir (1). Kimilerine göre ise, doğrudan veya dolaylı olarak kişilerin değerler ile ilgili bilgi ve anlayışını geliştirmek, onların kişisel ve bir toplumun üyeleri olarak belli değerlere göre davranışlarını düzenlemelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri empoze etmektir (2).”

Her iki tanım incelendiğinde birbirine yakın olduğu, yalnızca ikinci tanımın ilk tanıma göre daha detaylı bir tanım olduğu görülmektedir.

Slater (2002: 3) ise değerler eğitimini, “manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim, kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; kapsamlı toplum bağlantıları; ortak ibadet/ toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terim” olarak tanımlamaktadır.

Değerler eğitimi bireyde benlik gelişimini destekleme ve bireyin kültürel aidiyet duygusuna sahip olma yoluyla toplumla kaynaşmasını sağlama faaliyetleri olarak değerlendirilmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2016).

Kirschenbaum’a (1995: 14) göre, değerler eğitimi doğası itibarıyla başkalarına yardımcı olmak üzerinde durur. Diğer bir ifadeyle, eğitim kurumları oluşturulmuş bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarımı ile diğerlerine yardımcı olmaya çalışır. Değerler eğitimi şu hedeflere yöneliktir: Birincil hedef, gençleri ve tüm insanları daha şahsiyetli bir yaşam sürmeleri ve yaşamlarından keyif almaları konusunda desteklemektir. Yetişkin insanlar, hayatta birtakım zorlukların, fırsatların ve trajedilerin var olduğunu bilir. Amaç, kişinin bu deneyimleri neticesinde başarıya ulaşması veya tatmin duygusu yaşamasıdır. İkincil hedef ise, toplumun iyiliği için katkı sağlamaktır. Bu ise insanlar ve farklı yaşam türleri için iyilik ve şefkati önceler. Toplumsal yapı olarak mutluluğu takip etmek, özgürlük ve yaşamın değerini

desteklemek için davranmaktır. Bununla amaçlanan tüm bunları yalnızca kendisi için değil başkaları için de istemektir.

Yaşam boyu eğitim anlayışı çerçevesinde değerler eğitiminin ilk başladığı yer ailedir. Bu dönemdeki öğrenmeler daha çok informal şekilde gerçekleşir. Öğrenmenin temel şekli gözlem ve taklittir. Çocukların temel değerlerini geliştirme görevi öncelikle anne babaya düşmektedir. Formal eğitime geçildiğinde eğitim programları kapsamında değerler eğitimi yerini almış olacaktır (Taşpınar, 2009: 25). Dolayısıyla temel insani değerleri benimsemiş kişiler yetiştirmek önce ailenin sonra toplumun ve okulun öncelikli görevlerindendir. Bu anlayıştan yola çıkarak okulların iki temel amacından bahsedilebilir, bunlar:

- 1- Akademik olarak başarılı,
- 2- Temel değerleri benimsemiş kişilerin yetiştirilmesidir (Ekşi, 2003: 79).

Günümüzde toplumlarının; eğitim kurumlarından beklentileri değişmiş, yalnızca bilişsel amaçlara ulaşmak yeterli görülmemekte, duyuşsal ihtiyaçlarının da dikkate alındığı bir eğitim anlayışı savunulmaktadır. Toplumun değerlerini bilen, yaşayan ve yaşatan insanlar yetiştirmenin gerekliliği konusunda uzmanların çoğu görüş belirtmiş ve bu konuda akademik çalışmalar yapılmıştır.

Hökelekli (2013)'ye göre eğitimden beklentilerinin değişmesinin nedenleri şunlardır:

- 1- İnsanların kendilerine ve çevrelerine karşı yabancılaşmaları,
- 2- Evlilik bağının önemini yitirmesi, ilişkilerde sevgi duygusunun yok olması, önceliğin cinsellik olması ve cinsel sapmalar vs.
- 3- İnsanların narsist bir hale gelmesi, sağlıklı bir benlik geliştirememesi
- 4- Geleneksel değerlerin terk edilmesinin insan kişiliğinde bozulmalara neden olması,
- 5- Gelir dağılımında dengesizlikler ve eşitsizlikler, insanların tüketim kültürüne kapılarak savrulması
- 6- Doğal kaynakları hoyratça kullanılmasıyla doğal dengenin bozulması, çevre sorunlarının görülmesi (Hökelekli, 2013: 271).

Çağın beraberinde getirdiği bu olumsuz durumlara karşılık, okullar öğrencilerine daha iyi tercihlerde bulunabilmeleri için seçenekler sunabilmeli ve bununla birlikte tercihlerini gerçekleştirebilme stratejileri sunabilmelidir (Ekşi, 2003: 81).

Eğitim, kişinin toplum için faydalı hâle getirilmesi olarak tanımlandığında okulların değer eğitiminde rolüne vurgu yapılmış olur. Okul; çocuğun doğal eğitimcileri olan aile, komşu ve çevrenin hatalı ve eksik öğrenmelerini gerçek eğitimciler aracılığıyla düzeltir. Böylece okullar, çocuğu olumsuz etkileyebilecek etkenleri önleyerek veya ortadan kaldırarak onun tekrar toplumsallaşmasına yardımcı olurlar. Bu süreç ise topluma yeni dahil olan kişinin, toplumsal değerler yoluyla toplum için yararlı hale getirilmesidir (Küçükahmet, 2004: 2).

Değerler eğitimi yoluyla kazandırılmak istenilen değerler, eğitim kurumlarının ve okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin odağında yer alır. Çünkü okullar, bir bileşeni olan öğretmen, arkadaş grubu, medya ve aile ile birlikte kişinin değerlerinin oluşmasını etkiler. Aynı zamanda okullar, dolaylı bir şekilde toplumun değerlerinin oluşmasını da etki eder. Bu yönüyle de okullar, toplumun hem değerleri şekillendiren hem de yansıtan yapılarıdır (Halstead, 1996: 3). Öyle ki okulun, ailenin ve toplumun öncelikli görevleri temel insani değerleri benimseyebilmiş kişiler yetiştirmektir. Bu yaklaşımdan hareketle okulun asıl hedeflerinden biri akademik bakımdan başarılı kişiler yetiştirmek, diğeri temel insani değerleri içselleştirmiş kişiler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bunun sağlanması için öğretmenler ve veliler çocukların ilgi, tercih, değer, içsel standart ve ihtiyaçlarından yola çıkarak düzenlemiş oldukları öğrenme-öğretme ortamlarında çocukların gözlemledikleri davranışları etkili bir biçimde performansla dönüştürmelerine destek olabilirler (Senemoğlu, 2007: 235). Bu noktada değerler eğitiminin amacı öğretmen, veli ve okul yönetimine klavuzluk etmektir.

Bütün toplumlarda eğitimin asıl fonksiyonlarından birisi, toplumun kültürel mirasını, birikimini ve devamlılığını sağlamaktır. Bu miras yoluyla her bir kuşak, kültür birikimi sürecine önceki kuşağın bıraktığı yerden devralmak suretiyle katkı sunmaktadır. Bu devralış, o toplumun normlarının ve değerlerinin öğretilmesiyle gerçekleşir. Bu görev; bir taraftan doğru tutum ve davranışların geliştirilmesini, diğer taraftan sosyal yaşantıya yansıyabilecek olumsuz etkilere karşı koymayı sağlar (Tezcan, 1997: 52). Bu nedenle değerler, eğitimin esas amaçlarındandır.

Değerler eğitimi aynı zamanda örtük programın kapsamındadır. Kazandırılmak istenilen değerler öğrenciler tarafından açık bir biçimde tanımlanmasa da, okuldaki öğrenmelerin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Örtük programın planlayıcıları ve uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin bu programa yönelik düzenlemeleri çok dikkatli bir şekilde planlamaları ve uygulamaları oldukça önemlidir. Bu sebeple örtük programın uygulanmasında sorumluluğun öğretmende olduğu düşünülür. Öğretmenler, örtük program yoluyla öğretilen birtakım değerleri kabul etmiş olurlar. Çünkü bu değerler ve onları kazandırmayı sağlayacak materyaller eğitim planlayıcıları tarafından daha önce hazırlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin plansız öğretilenler konusunda da farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir (Kelly, 2004: 5). Dolayısıyla bu konuda öğretmene büyük görevler düşmektedir.

Öğretmen, karakter ve değerler eğitimi uygulamalarında; öğrencilerle ilgilenen, onlara rehber ve model olan, ahlaki disipline sahip, duyarlı, demokratik bir sınıf atmosferi oluşturan, değerleri iş birliği içerisinde, ahlaki düşünmeyi, çatışmayı çözüm becerilerini kazandırarak öğreten kişi konumundadır (Lickona, 1991: 20-22). Buna ilave olarak, okulda değerler eğitiminin başarılı ve verimli olmasında okulun tüm paydaşlarının katıldığı, informal ilişkileri de dikkate alan, öğretmen yetiştirme programlarından ebeveyn eğitimlerine kadar bütün süreçleri içeren daha kapsamlı stratejilere dayalı programlar gerekmektedir. Değerler eğitiminin amacına ulaşabilmesi için birçok yöntem, strateji, örnek uygulama ve materyalin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra değerlerin bir bütün halinde okul çatısı altında kabul görüp benimsenmesi ve yaşanması gereklidir. Değerler eğitiminde asıl olan; iyi ve kötü olanın bilinmesinin ötesinde, iyi olan ahlaki değerın davranışa dönüşmesi, kötü olanın ise yapılmamasıdır (Kaya, 2016: 157).

Değerler eğitiminde nihai amaç, değerlerin içselleştirilmesi ve hayata geçirilmesidir. Dolayısıyla gençlerin değerleri içselleştirebilmeleri için ebeveynlerin ve eğitimcilerin değer aktarımında aktif rol alması gerekmektedir.

2.5. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değerlerin tanımında disiplinlerin amaç ve yaklaşımlarına uygun olarak ortaya çıkan farklılaşmalar, değerlerin öğretimi konusunda da farklı yaklaşımlar olarak kendini göstermektedir. Bu yaklaşımlar; insan doğasını, insan-toplum ilişkisini tanımlamaları, değer kazandırma süreçlerini açıklamaları, değerlerin kaynağı

hakkında görüş belirtmeleri, değerler eğitiminde belirlemiş oldukları temel ve ileri hedefleri, uyguladıkları oldukları metotlar yönünden birbirinden farklılaşmakta ve bu farklılıklara bağlı olarak da sınıflamalar yapılmaktadır (Meydan, 2014: 96).

Okullarda değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda tercih edilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerini fark etmesi şeklinde de yapılabilir. Ayrıca öğrencinin, değerlerini anlamada ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da tercih edilebilir (Akbaş, 2004: 96). İlgili kaynaklar incelenerek değerlerin öğretiminde kullanılan çeşitli yaklaşımlar aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Değer Telkini

Yetişkinler tarafından önceden belirlenen değerlerin, öğrencilerin davranışlarını düzenlemek ve onlara iyi alışkanlıklar kazandırmak için doğrudan öğretimine dayalı geleneksel bir öğretim yaklaşımıdır (Halstead ve Taylor, 2000: 169-202). Değerler eğitiminde, geçmişten günümüze en sık kullanılan yaklaşımdır (Sağlam, 2019: 74). Bu yaklaşımda öncelikle benimsetilmesi gereken değer; bir kural olarak belirtilir, sonra öğrencilere öğretim stratejileri aracılığıyla (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 35) ve pekiştirme, buldurma, canlandırma ve modeller yoluyla benimsetilmek istenilen değerler telkin edilip kazandırılmaya çalışılır (Fernandes, 1999: 4).

Değerlerin telkin edilmesi yaklaşımında öğretmen, değer aktarıcı rol üstlenmekte ayrıca benimsetilecek değerleri belirleme ve sunmada da merkezde yer almaktadır. Öğretmenler; öğrencilere model olarak onları geliştirmeye çalışırlar, değerlerle ilgili düşüncelerini, yanlış ve doğrunun ne olduğunu açıkça ifade ederler (Akbaş, 2008: 6).

Tümdengelimci bir anlayışa sahip olan bu yaklaşımda bilginin doğrudan öğretilmesi, bilişsel düzeyde bireye önemli katkılar sağlamaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020: 69). Öğrencilerin başta okuma metinleri olmak üzere bazı akademik etkinliklerle değerlerin farkına varması ve değerleri öğrenmesi mümkündür. Bu yaklaşımda izlenilmesi gereken işlem basamakları şöyledir:

1- Değerleri belirleme

2- Değer düzeylerini belirleme

- 3- Davranışsal hedefleri belirleme
- 4- Uygun metodu seçme
- 5- Seçilen metodu uygulama
- 6- Sonuçları değerlendirme (Ekşi ve Katılmış, 2016: 76).

Yapılan araştırmalarda okullarda telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımının, yeterince başarılı olmadığı görülmüştür. Çünkü öğretmenler, öğrencilerle sınırlı sürelerde birlikte olabilmekte ve zamanın kısıtlı oluşu değer in davranışa dönüşmesini engellemektedir. Bu problem de öğretmenlerin öğrencilere kendi yaşamlarından hikâyeler anlattırma ve bu hikayelerden dersler çıkarılması ile aşılabılır (Akbaş, 2004: 72).

2.5.2. Davranış değıştirme

Davranış değıştirme yaklaşımı, davranışçı öğrenme kuramına ait ilkelerin değerler eğitimi alanında uygulamasını yansıtan bir yaklaşım olarak, koşullanmaya bağılı olarak kişinin davranışlarında değışiklik meydana getirmeyi amaçlar (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 173).

Davranışçı öğrenme kuramına göre, ahlaki davranışlar çevrenin etkisiyle ve şartlanmayla gerçekleşir. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımlarından olan davranış değıştirme yöntemi de davranışçı kuramlardan edimsel koşullanmanın değer öğretime uygulanmış biçimidir. Skinner (2005), edimsel davranış oluştuğunda bunun ileride tekrarlanma oranının, onun sonucuna bağılı olduğunu ve hoş a giden sonuçların davranış a güçlendirdiğini, hoş a gitmeyen sonuçların ise davranış a zayıflattığını ileri sürmüştür. Hangi davranışların iyi, hangi davranışların kötü olduğu ödül ve ceza aracılığıyla pekiştirilerek edinilir. Örneğin, derse geç kalma davranışının sonucunda öğretmeninden azar işiten öğrencinin geç kalmamaya dikkat etmesi, davranışının sonucuna göre ceza veya ödülle geç kalma eyleminin azalıp sona ermesi veya devam etmesi durumu bu yöntemin genel özelliğidir (Keskin, 2016: 87-88).

Davranış değıştirme yönteminin temelinde kazandırılmak istenilen değere uygun davranışın sergilenmesi durumunda ödüllendirme, uygun olmayan davranışın sergilenmesi durumunda ise ceza yer almaktadır. Böylelikle ödül ve pekiştireçlerle olumlu davranışa cesaretlendirme ve yönlendirme sağlanıp davranış güçlendirilirken,

cezalar aracılığıyla da olumsuz davranış engellenerek onun sergilenme sıklığı zayıflatılmaktadır (Traynor, 2002: 453-510).

Doğanay'a (2006: 268) göre, davranış değiştirme yönteminin sınıf ortamında uygulama aşamaları: Kazandırılması istenilen değere yönelik davranışların belirlenmesi, hedef davranışa uygun olan ve uygun olmayan niteliklerin ortaya konulması, olumlu davranışın pekiştirilmesi için ödül; olumsuz davranışın engellenmesi için cezanın belirlenmesi, uygulamanın yapılması ve davranıştaki gelişmeyi gözleme ve gerekirse bu işlemi tekrar etme süreçlerinden oluşmaktadır.

Davranış değiştirme yöntemi, içselleştirme veya sorgulamaya imkân vermeden değerlerin kabulünü ve istenilen davranışın gerçekleşmesini ödülle kazanmaya yönlendirdiğinden kalıcı davranış sağlama konusunda yetersiz kalacağı endişesiyle eleştirilmektedir (Doğanay, 2006: 267-268).

2.5.3. Değer açıklama/ berraklaştırma

1960-1970 yıllarında bireyselliğin ön plana çıkması sonucunda oluşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilere tüm değerler öğretilmez. Öğretmen, öğrencinin sahip olması gerektiği değeri düşünerek onun için önemli olan değeri kazandırmayı amaçlar. Burada değerlerin doğrudan öğretimi yerine öğretmenler, öğrencilerin kendi yaşam değerlerini belirlemelerinde onlara yardımcı olurlar (Ekşi, 2016: 77).

Değer açıklama yaklaşımı; öğrencilere rasyonel düşünme, duygularını ele alma, kendi değerlerinin farkına varma hususlarında destek olur. Böylelikle öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla benimsemeleri sağlanmış olur (Fernandes, 1999: 4).

Değer açıklama yaklaşımında öğrencilere değer empoze edilmeden değer kazanımının başarılı olabilmesi için üç farklı basamağın bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar: (Simon, Leland ve Kirschenbaum 1972: 6).

Seçme: Bu aşamada, öncelikle var olan seçeneklerden yola çıkarak alternatifler oluşturulmakta ve her alternatifin muhtemel sonuçları değerlendirilerek öğrencinin seçim yapması sağlanmaktadır.

Ödüllendirme: Bu aşamada, öğrencinin tercih ettiği değerden mutlu ve tatmin olması ve bunu başkalarına açıkça iletmesi gerekmektedir.

Hareket: Bu aşamada, öğrencinin tercih ettiği değerlere uygun davranış sergilemesi ve bu hareketin yaşamının devamında da tutarlı bir biçimde devam etmesi gerekmektedir.

Basamaklar uygulanarak öğrencilerin, değerleri açıklığa kavuşturması ve kendi yaşantıları yoluyla değerleri benimsemeleri sağlanmaya çalışılır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, değerleri açıklama yaklaşımında değerlerin içeriğinden ziyade oluşma aşamalarına odaklanıldığı söylenebilir. Ancak bu yaklaşımın değer eğitiminde uygulanabilirliğine ilişkin bazı eleştirilerin olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bu eleştiriler şu şekildedir:

Değerleri açıklama yaklaşımında, değerlerin öğrencilere kazandırılmasında basit ve yüzeysel kalacağı, öğrencilerin değerleri içselleştirip içselleştirmeyeceklerini yalnızca onların ifadelerinden anlamamanın mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımın sınırlılıklarından bir diğeri de değerlerin tanımı noktasındaki belirsizlik olarak ifade edilmektedir. Değerleri açıklama yaklaşımını destekleyenlere göre bir şeyin değer olarak kabul edilmesi için aşamalar/ kriterler belirlenmiş olmasına rağmen belirlenen bu kriterlerin de bir şeyin değer olarak kabul edilmesi konusunda tartışmaya açık olduğu ileri sürülmektedir. Öyle ki belirlenen aşamalardan/kriterlerden biri de ilgili değerın özgürce seçilmiş olması gerektiğidir. İlk bakışta uygun görünen bu aşama/ kriter özgürce seçilmemiş olabilir. Örneğın güçlü bir dinî geleneğė sahip olan bir birey için inancının gereğı olarak sahip olduğu değerler, özgürce seçilmiş olmasa bile bir değer ifade etmektedir. Ayrıca bu yaklaşımın değer çatışmalarını çözme konusunda da sınırlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Lipe, 2020: 13-19; Akt: Turan, 2021: 54).

2.5.4. Ahlaki muhakeme

Ahlaki muhakeme yaklaşımı Piaget ve Kohlberg'in bilişsel muhakeme, bilişsel düşünme, değer ikilemleri ve karar verme süreçlerine ilişkin çalışmalarına dayanmakta olup (Fernandes, 1994: 4) Kohlberg tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, ahlaki değerler bir başkasının telkiniyle değil, kişinin bilişsel gelişimine göre gelişmekte ve işler hâle gelmektedir. Kişilerin bilişsel gelişimlerini izlemek ve aralarındaki farklılıkları keşfetmek üzere Kohlberg, içinde ikilemlerin yer aldığı ahlaki tartışmaları ortaya atarak öğrencilerin akıl yürütme ve muhakeme yeteneğini geliştirmeye çalışmıştır (Akt., Ekşi ve Katılmış, 2016: 26).

Ahlaki muhakeme yöntemi ile öğrencilere farklı iki değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemlerini yansıtan ahlaki ikilem sunulur. Bu ikilem karşısında öğrencilerden kendileri açısından uygun olan davranış şeklini seçmeleri ve bunun nedenlerini belirtmeleri için ahlaki tartışmalara girmeleri istenir. Bu yöntemin tüm okul kademelerinde uygulanabildiği fakat öğrencilerin yaş gruplarını ve değer yargılarını dikkate almanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu süreçte ahlaki ikilemlerin belirlenmesi, seçimi, ısınma alıştırmaları ve ikilemleri geliştirmede öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Suh ve Traiger, 1999: 724).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öne çıkan kavram olan ikilemin niteliği, üzerinde durulması gereken bir konudur. İkilemlerin gerçek yaşam problemlerini yansıtması, anlaşılabilir, basit, öğrenci düzeyine uygun, iki boyutlu çözümü içeren cevaba sahip ve olgusal bilgilere değil çatışmanın akıl yürütme boyutu üzerine odaklı olması gerekmektedir (Oliner, 1976, Akt.: Doğanay, 2006: 275).

Kohlberg; ahlaki gelişmenin, “Gelenek Öncesi”, “Geleneksel” ve “Gelenek Ötesi” olarak üç farklı düzeyde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Her bir düzey, iki dönemi içermektedir (Naylor ve Diem, 1987: 370; Michaelis, 1988: 379; Savage ve Armstrong 1996: 277-279).

Gelenek Öncesi Düzey (4-10 yaş): Otoritenin gücü ön planda tutularak oluşmuş değerleri ya da davranışların sonuçlarına (ödül, ceza, karşılıklı çıkarlar) dayanan ahlaki yargıları içerir.

1- *Ceza ve İtaat Evresi:* Cezadan kaçmak için sorgulamaksızın otoriteye itaat etme veya ödül kazanma belirgindir. “Otoritelerin” görüşleriyle ters düşen bir karar verdiklerinde olumsuz bir şey olabileceğini sezerler. Bu aşamada bir ilkokul çocuğu şöyle bir fade kullanabilir: “Bu sabah yatağımı düzelttim, çünkü düzeltmeseydim, annem beni döverdi.”

2- *Araçsal İlişkiler Evresi (Saf Çıkarıcı Evre)* Şahsi gereksinimlerini tatmin etmek amacıyla çabalama ve menfaate dayalı alışveriş ön plandadır. Bu aşamada kişiler herhangi bir seçimi, bir fayda alabileceklerine ilişkin sezgilere dayanarak karar verirler. İki taraflı olarak birbirlerini övme anlayışı hakimdir. “Eğer sen bana aritmetik konusunda yardımcı olursan ben de sana yazı ödevini bitirmende yardım ederim.”

Geleneksel Düzey (10-18 yaş): Bu düzeyde ahlaki yargılar, başkalarına karşı sadakat düşüncesi göz önünde bulundurularak temellendirilir.

3- *Kişiler Arası Uyum Evresi (İyi Çocuk Eğilimi Evresi):* Diğerlerine destek olma veya onları memnun etme gayretleri karar almada oldukça etkilidir. Birey sergilenen uygun davranışlar için onay alma gayreti içerisinde. Bu aşamada kişiler içerisinde yer aldıkları grubun sezgileriyle uyumlu karar verirler: “Eğer yardım kampanyası düzenlersek sonrasında bizim grup tam olarak katılır ve biz özel giriş pankartımızı sergileyebiliriz.”

4- *Kanun ve Düzen Evresi:* Birey, mevcut toplumsal düzen, otorite ve kuralların devam etmesi için çabalar. Ülkeye, aileye bağlılık ve otoriteye saygı gözlemlenir. “Hız sınırından hoşlanmıyorum ancak bu bir yasaysa hızlı araç kullanmayacağım.”

Gelenek Ötesi Düzey (18 ve sonrası yaşlar): Ahlaki yargılara temel olan ilkeler, grup otoritelerinden önde gelir. Evrensel değerlerle uyumlu değer yargıları benimsenir.

5- *Sosyal (Toplumsal) Sözleşme Evresi:* Kararların arka planında yasal bakış açısını yansıtmaya amacı vardır. Toplumun benimsediği sorumluluklar ve haklar göz önünde bulundurularak doğru davranışlar sergilenir. Belli bir duruma uygun kuralların olmaması halinde kişiler bu aşamada şahsi kavrayışlarına güvenirlir: “Okul bölgesinin bu devam sınırlarını belirleme şekliyle mücadele edeceğim. Onlar bazı kişilere karşı adaletsizdirler.”

6- *Evrensel Ahlak İlkesi Evresi:* Eşitlik, adalet gibi ahlaki ilkelere dayanarak karar almaya gayret eder. Evrensel ahlaki ilkeler, davranışları yönlendirirler. Kararları yönlendiren evrensel ilkeler karar vericiler tarafından seçilir; başkalarının fikir önermesine ihtiyaç duyulmaz: “Söyleyeceklerim çok popüler olmayacak farkındayım ancak söylediklerim gerçek düşüncem değil. Konuşma özgürlüğü görüşünü destekliyorum. Söylediklerim her ne kadar kısa vadede insanları kızdırsa da uzun dönemde bu prensibin uyandırdığı itibar insanları memnun edecek.”

İnsanlar bu evreleri sıralı olarak aşarlar. Birinci ve ikinci evreleri geçmemiş kişi, üçüncü evrede karar veren kişi konumunda olamaz. Ahlaki gelişim farklı insanlarda

farklı evrelerde durur. Bazı insanlar birinci evrede takılıp kalmaktadır. Çok az sayıda insan ahlaki gelişimin en yüksek evresine ulaşabilir (Savage ve Armstrong 1996).

Ahlaki yargı yeterliliği gelişen bireyler aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yeterliliğine sahiptirler. Kendi fikirleri ile uyuşmayan fikirleri düşünmeksizin karşı çıkmadan onları dinleyebilir, eleştirip değerlendirebilir ve gerektiği durumda kendi ön fikirlerini erteleyip yenileyebilir ve değiştirebilir (Çiftçi, 2003: 44).

Kohlberg'in kuramının önemli sınırlılıklarından biri gerçek davranışı gözlemekten ziyade, ahlaki dışı vuruma odaklanmasıdır. İnsanların söyledikleri ile yaptıkları zaman zaman farklılaşabilmektedir. Farklı dönemlerde bulunan birçok insan benzer biçimde davranış sergileyebilmekte ya da aynı dönemde bulunan birçok insan farklı davranış sergileyebilmektedir. Dolayısıyla, Kohlberg'in ahlak gelişimi dönemlerinin kesinlik derecesi ve evrenselliği tartışılabilir (Senemoğlu, 1997: 73-75).

2.5.5. Değer analizi

Değer analizi yaklaşımı, değer konularına ilişkin bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme süreçlerinde öğrencilere yardımcı olmayı, değer konusunda yaşanan problemleri akılcı ve bilimsel düşünce yoluyla çözmeyi temel alır (Fernandes, 1999: 4). Değerlerle ilgili sorular üzerinde duygusallığa yer vermeden akılcı ve sistematik bir şekilde durulur. Bu yaklaşımda öğrenciler, yargılar ve alternatif olası sonuçlar ortaya atarlar (Naylor ve Diem, 1987: 365).

Değer analizi yaklaşımı, ahlaki ikilemler oluşturmak suretiyle kişiyi toplumsal sorunlar üzerinde düşünmeye yönlendirmekte ve karar alma sürecinde aklı kullanmayı incelemektedir. Kişinin davranışa karar verebilmesi için bilişsel kapasitesini kullanmasını gerektirmektedir. Bundan dolayı değer analizi yaklaşımında yalnızca rol modelleri veya diğer iyi örnekleri ortaya koymak, değerleri içselleştirmede tek başına yeterli değildir. Bunun dışında, olayların olası sonuçlarının tartışılmasının kişiler üzerinde öğüt vermekten daha etkili olacağı düşünülmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016: 24).

Değer analizi yaklaşımına göre öğrenciler problem çözme yönteminin aşamalarını uygulayarak ahlaki düşünme becerisi kazanmakta ve değerleri içselleştirebilmektedir (Ryan, 1991: 742).

Welton ve Mallan (1999: 147), değer analizi yaklaşımında sekiz aşamanın kullanıldığını ifade etmişlerdir:

- 1- Değer sorunu belirleme
- 2- Değer sorununu netleştirme
- 3- Sorunla ilgili bilgiler ve kanıt toplama
- 4- Bilgilerin ve kanıtların doğruluğunu ve uygunluğunu yorumlama
- 5- Muhtemel çözüm yollarını tespit etme
- 6- Çözüm yollarının her biri için muhtemel doğruları tespit etme ve değerlendirme
- 7- Seçenekler arasından tercihte bulunma
- 8- Tercih edilen öneriye uygun davranışta bulunma.

Değer analizi yaklaşımında Jerold Coombs ve Milton Meux (1971) değerler eğitime ilişkin olarak değerler analizi için üç “savunulabilir” hedefi şu şekilde tanımlamıştır (Akt.: Naylor ve Diem 1987: 365):

- 1- Öğrencilerin gözlem altında değer meseleleri hakkında alabilecekleri en akılcı kararları alabilmelerine yardımcı olmak,
- 2- Öğrencilere akılcı değer kararları alabilmeleri için gerekli olan kabiliyetlerini ve mizaçlarını geliştirebilmelerinde yardımcı olmak,
- 3- Öğrencilere diğer grupların üyeleriyle ve kendi aralarındaki değer çatışmalarında nasıl çözüm üreteceklerini öğretmek.

Değer analizi yaklaşımında öğretmenin rolü materyal gibi etkilidir. Çünkü süreci öğretmenin soracağı sorular yönlendirecektir. Öğretmen sınıfta bir öğrenciyle meşgul olurken diğer öğrenciler önce dikkatli bir şekilde onu dinleyeceklerdir ancak bir süre sonra o öğrencilerin dikkatleri dağılıp ilgileri azalacaktır. Bu durumda öğretmene şu görevler düşmektedir:

- Öğretmen öğrencinin ilgi düzeyini dikkate almalıdır.
- Yaklaşım olabildiğince küçük gruplara uygulanmalıdır.
- Öğrencinin dikkati dağıldığında öğretmen konuyu hatırlatmak için özetleme yapabilir.

- Değer analizi yaklaşımı, çözüme ulaşıncaya kadar zaman ve konunun yeterli içeriği bulunmadıkça uygulanmamalıdır (MEB, 2010)

Değerler analizi, değerler telkini ve değer açıklama yaklaşımlarından farklı olarak çok fazla eleştirinin hedefi olmamıştır. Bazıları değer analizi yaklaşımında ele alınan sorunların çeşitlerini usandırıcı ve çelişkili bulabilirler. Bazıları ise değerler çatıştığında net bir “doğru” cevabın olmayışıyla hayal kırıklığı yaşayabilirler. Bazıları değerler analizinin öğrenci ve aile mahremiyetine bir saldırıya neden olabileceğini düşünebilir. (Naylor ve Diem, 1987). Şöyle ki bu kaygılar, yalnızca bu yaklaşıma yönelik olmayıp çoğunlukla değerler eğiminin içinde bulunan sorunlardır.

2.5.6. Örtük program yaklaşımı

Örtük program, resmî programda açıkça belirtilmeyen ancak kazanılması arzu edilen, bilgi, tutum ve değerlerin öğrenme-öğretme süreci içinde veya ders dışı etkinliklerle kazandırılması, bir başka ifade ile okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği şeylerdir (Doğanay, 2006: 277).

Örtük program, okulun sosyo-kültürel yapısını oluşturan birçok unsuru içermektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin değer yargıları, davranışları, yaklaşımları, inançları, okul atmosferinin özelliği, okul ortamının öğrenciler için sağladığı etkileşim ağı, yazılı olmayan okul içi kuralları, otoriteye itaat etme, disiplini, rutinleri gibi çok sayıda faktör; bu kültürel yapının içerisinde yer almaktadır (Tezcan, 2003; 2). Örtük program, sınıfta ve okullarda çoğunlukla fark edilmeyen veya bilerek yönetilmeyen, öğrenme sürecinin bir parçası olan tüm bilgileri, değerleri ve inançları içermektedir. Bu anlamda örtük program, resmî programın içinde yer almayan eğitimsel deneyimlerden oluşmakta ve okul kurallarının, düzenlemelerinin, fiziksel ve sosyal çevrenin öğrencilerin öğrenmelerine yansımaları oluşturmaktadır (Fischer, 1977; Akt.: Tuncel, 2008: 27).

Resmî programla kazandırılması öngörülen norm, değer ve inançların örtük programla daha etkili bir şekilde kazandırıldığı ifade edilmektedir (Doğanay, 2006: 282). Fakat örtük program öğrenciyi olumlu etkilediği gibi olumsuz da etkileyebilmektedir (Ryan, 1993: 17).

Değerlerin kazanımı sürecinde yazılı programa göre daha etkin olan örtük programın etkililiğinde, başta yöneticiler olmak üzere okuldaki tüm personelin bu sürece ilişkin farkındalığı oldukça önemlidir. Örtük programı savunan bilim

insanlarına göre öğrenciler değerlerinin az bir kısmını resmî programla öğrenmektedirler. Bu sebeple de değerlerin kazanımından bağımsız bir dersin verilmesi sürecini onaylamamaktadırlar. Onlara göre değerler eğitiminde örtük programın işlevleri daha fazladır (Yüksel, 2002: 35-36).

Örtük program dahilinde değerler eğitiminin etkinliği için bazı hususlar vardır:

- Değerler eğitimi planlı, bilinçli, amaçlı ve yaratıcı bir bakış açısıyla gerçekleştirilmelidir.
- Etkinlikler; öğretim ilkeleri istikametinde, yaparak yaşayarak öğrenmeye ve yaşamsal değeri olmaya dönük olarak belirlenmeli ve düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin günlük deneyimleri ile elde edebilecekleri kişisel ve sosyal öğrenmeleri sağlayacak etkinliklere odaklanılmalıdır.
- Etkinlikler ve uygulamalar okulun tamamını kapsamalıdır.
- Okulun kuralları, işleyişi ve yapısı örtük öğretimin konusu yapılmalıdır.
- Okulun akademik, sosyal durumu ve çevresi ile etkileşimi önemsenmelidir (Çubukçu, 2012: 1525).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, okul kültürünün gerek değerlerin kazanımında gerekse genel olarak okulun etkililiğinde önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Okulda yeni nesillere aktarılmak istenilen değerlerin kazandırılmasında önemli olan iki faktörün, okulun değerler sistemi ve okulun ortamı olduğu belirtilirken okuldaki değer öğretiminin, okulda her zaman gerçekleştirilen bir durum olduğu ve bunun öğretmen ile öğrenci arasındaki günlük etkileşimleri etkilediği ifade edilmiştir (Sarı, 2007: 65). Okuldaki planlanmamış deneyimlerin oluşturduğu örtük programın öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesindeki rolünün oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.6. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretim, planlı, programlı eğitim çalışmalarıdır. “Öğrencilere yeni bilgi, beceri ve tutumları nasıl kazandıracağız, nasıl öğreteceğiz?” sorusu “öğretme yolları” konusunu kapsar. Eğitim durumları olarak adlandırılan bu alan; kaynağı, araç ve gereçleri ve yöntemleri içerir.

Değerler eğitiminde diğer ders ve konularda kullanılan bütün yöntemler kullanılabilir (Aydın ve Gürlü, 2018: 92). Bunlardan bir kısmı kısaca başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. Anlatım yöntemi

Takrir ve düz anlatım yöntemi gibi farklı şekillerde de isimlendirilen ve geleneksel yöntem olarak bilinen anlatım yöntemi, eski zamanlardan itibaren kullanılan bir yöntemdir. Anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir yöntem olup, bilginin öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması temeline dayanır (Demirel, 2007: 80). Bu öğretim yöntemi, bilişsel alanın bilgi basamağındaki davranışlar ile duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma basamağındaki davranışları edindirmede daha etkili olmaktadır (Sönmez, 2008: 221).

Değerler eğitimine uygunluğu bakımından anlatım yönteminin şu faydalarından bahsedilebilir: Bilişsel alanın bilgi basamağı bakımından değerlendirildiğinde değerlerin tanımının, özelliklerinin, faydasının vb. bilinmesi, tanınması, söylenmesi ve hatırlanması için anlatım yönteminin uygulanması uygun olacaktır. Diğer taraftan öğrencinin değerleri fark etmesi, değerleri kazanmaya istekli olması, değerlere karşı ilgili ve duyarlı olması, değerleri edinme isteğinin oluşması ve değerleri öğrenmekten memnun olması vb. duyuşsal alanın davranışlarını kazandırmada da etkili bir yöntemdir. Karatay (2011: 1443-1444), “değer telkin etme” ve “değer açıklama” yöntemlerinin değerler eğitiminde tercih edilen öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir. Ona göre değer telkin etme yöntemi, öğrencilere iletilecek değerle ilgili örnek olay anlatmak ve tarihî şahsiyetleri örnek göstermek, onların yaşam hikayelerini örnekleyerek değeri sözlü şekilde telkin etmek, öğüt verme esasına dayanmaktadır. Değeri açıklama yöntemi ise öğrencilerin kendi değerlerini fark etmelerinde onları desteklemeyi, tercihleri hakkında açıklamalar yapıp değer seçimlerinde özgür iradeleri ile hareket etmelerini sağlama anlayışına dayanır. Bu nedenle “değer telkin etme” ve “değer açıklama” şeklinde isimlendirilen yöntemlerin genel özelliklerinin, anlatım yönteminin kullanım amaçları, yararları ve genel özellikleri arasında bulunduğu görülmektedir.

2.6.2. Gezi gözlem yöntemi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak amaçlı ve planlanarak okul dışında bir ortamda gözlemlerde bulunulmasına gezi gözlem yöntemi denilir

(Taşpınar, 2012: 183). Ders dışı öğretim etkinliklerinden olan gezi gözlem yöntemi, ders süresi haricinde öğretimi gerçekleştirilen değerlere ilişkin içeriği konu alan, belirli bir sürede planlanmış, bireysel ya da grupla gerçekleştirilen tüm çalışmalardır (Demirel, 2007: 123).

Ders dışı etkinlikler, programın destekleyici boyutu olmakta ve bu faaliyetlerle öğrenciler, derslerde kurumsal olarak almış oldukları değerlere ilişkin bilgileri, uygulama noktasında davranışa dönüştürme imkânı elde edebilirler. Ders dışı etkinlikler, öğrencinin isteği doğrultusunda gerçekleştirildiği ve öğrencinin aktif bir biçimde rol üstlendiği etkinlikler olduğundan, öğrenci sıkılmaksızın çalışma ve yaparak yaşayarak deneyim kazanma imkânı elde edebilir (Köse, 2003: 4). Öğrenciler, öğretim malzemesinin bulunduğu yere gitmek suretiyle gözlem yapma ve bunları doğal ortamlarında tanıma imkanını bulurlar. Bilişsel ve duyuşsal alanda bulunan davranışların kazanımı için uygun olan gezi gözlem yöntemi, bilişsel alanın uygulama basamağındaki davranışlar ile duyuşsal alanın değer verme ve örgütleme basamağındaki davranışlar için daha uygundur (Sönmez, 2008: 249-250). Gezi gözlem yönteminin değerler eğitimi için uygunluğu ve faydaları şu şekildedir: Gezi gözlem yöntemi ile öğrenciler soyut bir şekilde öğrendikleri ile somut durumlar arasında bağlantı kurarlar (Ocak, 2011: 259). Örneğin; tarihî yapıları, yetiştirme yurtlarına, huzur evlerine, şehitliklere ve yardıma muhtaç ailelere yönelik yapılan gezilerin öğrencilere sorumluluk, hoşgörü, merhamet, vatan sevgisi, barış ve huzur içerisinde yaşama gibi ahlaki değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür (Altıntaş, 2019: 134).

Gezi gözlem yöntemi; uyarıcıya karşı gösterdiği tepki, adanmışlık, süreklilik, kendine iş edinme bakımından duyuşsal alanın değer verme basamağı; kazanımlarının değerlere dönüşmesinde kendi değerleriyle çelişmeme davranışları bakımından ise duyuşsal alanın örgütleme basamaklarındaki davranışlar için uygun bir yöntemdir (Uşun, 2007: 178).

2.6.3. Drama yöntemi

“Drama lider ve katılımcıların atölye ortamında rol oynama, oyunlaştırma, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir olayı, anıyı, kavramı, konuyu, düşünceyi vb. canlandırması olarak tanımlanabilir” (Bilen, 1990: 96). Drama süreci çocukların çevrelerinde birtakım imkânlarla gözlemiş oldukları gerçek yaşam

durumlarını veya kitap, sinema, televizyon vasıtasıyla öğrendikleri geçmiş ve güncel olayları onlara canlandırma imkânı sağlayan ve öğrencinin dikkat ve istekle katıldığı, diğerlerinin duygu, düşünce ve tutumlarıyla kendilerinininkini karşılaştırdığı, diğerleriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını gördüğü bir yöntemdir. Bu sayede, öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini canlandığı role bürünerek ifade etme imkânı bulur (Demirel, 2007: 98). Böylece öğrenciler kendilerini bir başkasının yerine koyarak birçok yönden gelişme ve öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol oynama fırsatı bulurlar. İş birliği yapma, problem çözme ve iletişim becerisini geliştirme, empati kazandırma, yaşayarak öğrenmeye önem verme, olaylar arasında neden sonuç bağı kurma bu yöntemin yararları arasında bulunmaktadır (Sünbül, 2011: 308-309).

Değerler eğitimi açısından drama yönteminin insani değerlerin kazanımında önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. Örneğin; yalanın, iftiranın, savurganlığın, kıskançlığın olumsuz sonuçlarının açıklanmasında; yoksullara yardımın, anne baba ve büyüklere saygının, küçüklere sevginin güzel sonuçlarının gösterilmesinde drama yöntemi değer öğretiminin kuru bilgiler olarak kalmasının önüne geçmektedir (Aydın ve Gürler, 2018: 115).

Drama yönteminde öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar, kavrama ve uygulama basamaklarındaki davranışlar için işlevsel olabilmektedir (Sönmez, 2008: 248). Böylelikle drama yöntemiyle işlenen bir değer öğrenci tarafından içselleştirilmesi o değer kavrandığını göstermektedir. Ayrıca drama yöntemi duyuşsal alanın; tepkide bulunma, değer verme ve örgütleme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında daha etkilidir (Yeşilyurt, 2019: 132).

2.6.4. Örnek olay inceleme yöntemi

Örnek olay, günlük hayatta karşılaşılan sorun veya olaylarla öğrencileri yüz yüze getiren, bu sorun veya olayla ilgili onların bildiklerini ve kavradıklarını gerçek duruma uygulama olanağı sağlayan ve onlara yaparak yaşayarak öğretme imkânı sağlayan bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2007: 147). Örnek olay incelemesiyle öğrenci, “bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun gözüyle bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru hissetmesi, anlaması ve bunu ona iletmesi süreci” (Dökmen, 2000: 135) olan empati noktasında gelişme imkânı elde eder. Öğrenci, yapmış olduğu davranışların başka insanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini

görür. (Bilgin ve Selçuk, 1999: 150). Bu yöntem, öğrencilerin bir konuyu kavrama ya da bir beceriyi kazanma ve o konuya ilişkin uygulama yapma durumlarında tercih edilir. Bu yöntem ile öğrencinin; bir olay ya da durum karşısında doğru hüküm verme, karar verme, problemlere çözümler üretme gibi yetenekleri gelişir (Kaya, 1996: 137).

Değerler eğitimi açısından oldukça uygun yöntemlerden biri örnek olay yöntemidir. Gerçek hayata yakın oluşu, günlük hayattaki pek çok sorun veya olayın bu yöntemle uyarlanabilmesi, elde edilen bilgilerin hayata aktarılması, öğrencinin bir problemi çözüp analiz ederek sonuca varmayı öğrenmesi (Demirel, 2007: 85) öğrencinin hayatın içindeki gerçek problemlerle karşı karşıya gelebilmesi, farklı görüşlere saygılı olmayı öğrenmesi, öğrenciyi birlikte çalışmaya yönlendirmesi ve öğrencinin empati yeteneğini geliştirmesi (Uyanık, 2012: 271) örnek olay yönteminin değerler eğitiminde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda örnek olay yöntemi bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme basamaklarındaki davranışlar (Sünbül, 2001:304), duyuşsal alanın ise tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme basamaklarında yer alan davranışları öğrencilere kazandırmada etkin bir yöntemdir (Yeşilyurt, 2019: 133).

2.6.5. Tartışma yöntemi

Tartışma yöntemi, öğrencilerin, bir konuyu kendi aralarında veya öğretmenleriyle tartışarak sonuca ulaşip karara vardıkları öğretim yöntemidir (Aydın ve Gürler, 2018: 103). Bir konuyla ilgili öğrencileri düşünmeye sevk etmek, net bir biçimde anlaşılmayan noktaları açığa çıkarmak ve edinilen bilgileri pekiştirmek için kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2007: 82). Ocak (2011: 253), tartışma yöntemini iki veya daha fazla sayıda insanın herhangi bir konuda konuşup birbirlerini dinlediği, eleştirdiği ve gerektiğinde sorular sorarak incelediği bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

Tartışma yöntemi bilişsel alanın analiz, değerlendirme ve sentez basamağındaki davranışların (Demirel, 2007: 82), duyuşsal alanın ise tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındaki hedef davranışların kazandırılmasında etkilidir (Sönmez, 2008: 226).

Tartışma yönteminde, belli bir grup içerisinde serbest bir şekilde tartışan öğrenciler bir taraftan ele alınan konuyu öğrenirken diğer taraftan da düşünme, konuşma, soru sorma, cevaplama, eleştirme, eleştirilere katlanma, hoşgörü, övgü,

eksiklerini tamamlama gibi bilgi ve ilgilerini geliştirirler. Böylece sosyalleşme eğitimi de yapılmış olur (Bilen, 1990: 40). Bir sonraki aşamada öğrenciler, grupça sorunu çözmek için ortak bir karara varabilirler. Elde edilen kazanımlar düşünüldüğünde tartışma yöntemi, değerler eğitiminin içinde yer aldığı duyuşsal alanda öğrencilerin ilgi, tutum ve alışkanlıklarını değiştirmekte etkilidir (Sönmez, 2007: 251). Öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini söylemeleri, öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme yeteneği kazandırması (Demirel, 2007: 82), iletişim becerilerini geliştirmesi, konuyu içselleştirilmelerine ve özümlemelerine katkıda bulunması, konunun öğrencilerce kavranma ve algılanma süreçlerinin takip edilebilmesi (Sünbül, 2011: 311) bu yöntemin olumlu tarafları arasındadır. Bunlara ek olarak tartışma ortamının öğrencilere gruba aidiyet hissi sağlaması, öğrencilerin güven duygularını geliştirmesi, onların daha iyi tanınmasına ve liderlik özelliklerini keşfetmelerine imkân tanınması ve farklı fikirlere saygı oluşturmaları (Taşpınar, 2012: 126), öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını yakından tanıma fırsatını onlara sunması, öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini sağlaması bu yöntemin diğer olumlu yanları arasında sayılabilir.

2.6.6. Problem çözme yöntemi

Problem çözme yöntemi, öğrencilerin o zamana kadar bilmedikleri, öğrenemedikleri bazı konuları kendi kendilerine araştırarak öğrenme yoludur. Başka bir deyişle hazır bilgilere kolayca sahip olmak yerine araştırarak, çaba sarf ederek öğrenmektir (Öcal, 1990: 268). Bu anlamda problem çözme yöntemi hem bireysel hem de grupta öğretim yöntemidir.

Genel anlamda problem, rahatsız edici bir durum, giderilmek veya çözülmek istenilen güçlütür (Karasar, 1999: 54). Problem çözme yöntemi, bir problemin çözmede ve o çözümü genellemede, sentez yapmada ve her öğretim kademesinde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Demirel, 2007: 86).

Problem çözme yönteminin değerler eğitimine uygunluğu açısından birçok olumlu tarafı bulunmaktadır. Bunlar arasında; yaparak ve yaşayarak öğrenme, bilimsel araştırma yapma, sorunları tanıma ve çözüm yolları üretme, gerçek hayatla ilgili olma (Uşun, 2007:146); nesnel verileri esas alıp karar verme, farklı fikirlere saygılı olma, etkili iletişim, kişinin kendisini farklı zamanda, mekânda ve rollerde görmesine imkân sağlama yer almaktadır (Ocak, 2011: 249-250). Buradan hareketle, problem çözme

yönteminin en genel amacı öğrencilerin yeni ve karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözmek için bilimsel yöntemin ilkelerini kullanarak çalışmaları ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleridir.

Problem çözme yönteminin, problemlerin çözümünde, öğrencilerin deneyim kazanmasında ve değerler eğitiminde etkin bir yöntem olduğu söylenebilir. Problem çözme yöntemi, değer gerçekleştirme yaklaşımlarından “değer analizi” yaklaşımı için uygun bir öğretim yöntemidir. Öyle ki değer analizi yaklaşımında, öğrencilerin problemlerini neden ve niçin sorularını esas alarak kanıtlarla analiz etmelerini hedeflenmektedir. Öğrencilerin problemi tanımlama, problemlerle ilgili farklı kaynakları kullanarak bilgi toplama, muhtemel çözüm yolları belirleme gibi bilimsel düşünme süreçleri, değer analizi yaklaşımının genel özellikleri arasındadır. Değer analizi yaklaşımı öğrencilerin değerlerle ilgili konularda bilimsel araştırma yönteminin ilkelerini ve mantıklı düşünme süreçlerini kullanarak karar vermelerine yardımcı olmak, öğrencilerin değerlerini kavramsallaştırma, çeşitli şekillerde ilişkilendirmek için mantıksal analitik süreçleri kullanmalarına destek olmak amaçlarını gütmektedir (Suparka ve Johnson, 1975; Kupchenko ve Parsons, 1987 Akt: Meydan, 2012).

2.6.7. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi

Öğrencilerin küçük gruplar oluşturmak suretiyle bir soruna çözüm üretmek veya bir görevi yerine getirmek için ortak bir amaç adına, bir çalışarak bir konuyu öğrenme öğretme yaklaşımına işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı denir (Aydın ve Gürler, 2018: 92). İşbirliğine dayalı öğrenme, rekabete dayalı öğretimden, grup çalışmasından veya öğrenme sürecine birden fazla öğrenenin aynı anda katıldığı diğer öğrenme/öğretim yaklaşımlarından farklıdır. Bu farkın en büyük kaynağı, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında grupta yer alan öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst seviyede sağlama, emek harcama ve bu doğrultuda öğrenme sürecini işletme olarak görülmektedir (Slavin 1988; 31-33).

İşbirliğine dayalı öğrenme, değerler eğitimi için oldukça uygun bir yaklaşımdır. Öyle ki değerler eğitiminde öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar arasında; birlikte iş yapma, demokratik tutum geliştirme, toplumsallaşma, paylaşma yönelme, sorumluluk, öğrenme, hoşgörü, liderlik, arkadaşlık, dostluk, saygı ve güven, biz duygusu, empati, vb. kavramlar bulunmaktadır. Bu nedenle işbirliğine dayalı

öğrenme yaklaşımının genel özellikleri ve faydaları, bu yaklaşımın değerler eğitimi için uygun olduğunu göstermektedir (Yeşilyurt, 2019: 136).

İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin bilişsel ve duyuşsal alanın bütün basamaklarındaki davranışların istendik yönde değişmesine katkı sağlayacak nitelikler taşıyan bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

2.6.8. Proje tabanlı öğrenme

Proje tabanlı öğrenme, bireysel veya grup içerisinde sorumluluk alma yeteneği gerektiren, öğrencilerin farklı disiplinleri kapsayan gerçek yaşam problemlerini, hazırladıkları iş birliği öğrenme projeleriyle ilişkilendirdikleri, öğrenci merkezli, yaratıcılığı geliştiren, öğrenciyi araştırmaya yönlendiren, sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteleri kapsayan bir yaklaşımdır (Yavuz, 2006: 16).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin hayatlarında karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında, öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemler bir senaryo çerçevesinde sunularak bu sorunlara çözümler üretmeleri istenir. Öğrenenler kendilerine sunulmuş senaryo ile çoğu zaman bir rol kapsamında soruna çözüm üretmek için çalışır (Aydın ve Gürler, 2018: 163-164).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmesi nedeniyle uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki hedef davranışların gerçekleşmesinde daha çok tercih edilmektedir (Demirel, 2007: 86). Gürkan (2012: 326) da, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bilmekten öte üretme ve uygulamayı ön planda tuttuğunu ifade etmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı içerik, etkinlik, süreç ve sonuç unsurlarından oluşmaktadır (Başbay, 2007: 72). İçerik ögesi, öğrencinin çeşitli kaynaklara ulaşması ve problemi çözmek amacıyla ulaştığı bilgileri açıklamaktadır. İçerik, gerçek hayatta yer almış gibi ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilir. Dolayısıyla değerler eğitimi; esas olarak gerçek yaşamda var olan problemlerle ilgilendiği için proje tabanlı öğrenme de içerik sosyal ya da kişisel yaşamı olumsuz şekilde etkileyen problemlerden oluşabilir. Proje tabanlı öğrenmede etkinlik ögesi, içerik ögesinde belirlenmiş sorunu çözmeleri için öğrencilerin araştırma yapmalarını ifade etmektedir. Bir anlamda etkinlikler, öğrencinin öğrendiklerini gerçek yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları sorunlara uygulama şeklini göstermektedir. Değerler eğitimi yönünden

belirlenmiş sorun, etkinlikler ögesi çerçevesinde, öğrencilerce çözülmeye ve bu yönde araştırmalar yapılmaya başlanılan süreci belirtmektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında süreç boyutu, öğrencilerin iş birliği içinde veya bireysel çalışmalarını, iletişim ve teknolojik araçlardan faydalanmasını ve hayatın farklı yönlerini tanımlarını ifade etmektedir. Bu anlamda değerler eğitimi açısından içerik ögesinde belirlenen problem, etkinlik ve süreç öğelerinin birlikteliği sayesinde somutlaşıp çözüme kavuşmaktadır. Sonuç, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının son ögesidir. Bu öge, problemin örneklerle kanıtlanarak, entelektüel ve mantıklı ürünlerin oluşmasını belirtmektedir. Öğrenciden, değerler eğitimi açısından içerik ögesinde belirlemiş olduğu etkinlik ve süreç boyunca çözümünü bulmak için incelediği problemi, sonuç basamağında bir ürüne dönüştürerek ortaya koyması beklenmektedir (Yeşilyurt, 2019:138-139). Değer geliştirme/gerçekleştirme yaklaşımlarından biri olan ve problem çözme yöntemine de uygun olan “değer analizi” yaklaşımının aynı zamanda proje tabanlı öğrenme yöntemi için de oldukça uygun bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

2.7. Değerler Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Duygusal hedeflerin objektif bir değerlendirmesi çoğu zaman yapılamamaktadır. Zira duygular ve duygusal gelişme ile ilgili geçerli veriler toplansa bile niceliksel ifadelerle dönüştürülmesi tam olarak sağlanamamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin birkaç hafta önce yapmış olduğu bir davranışının diğer davranışlarına göre daha çok duygu durumu gösterdiği söylenemez. Ancak yapılabilecek en iyi şey, bir davranışının öncekinden daha iyi veya daha kötü bir davranış olduğunu saptamaktır. O durumda bile görüşlerin doğrulanması için gerekli kanıtlar sağlanamayabilir (Forsyth ve Gammel, 1973; Akt: Tahiroğlu, 2019: 299). Çünkü kişinin duyuşsal tarafı; duygu, tercih, seçim, duygulanım, inanç, beklenti, tutum, ahlak, etik ve değerler vb. yapıları içerdiği için davranışlar duyuşsal eğilimin bu yapılarından biriyle veya tamamıyla bağlantılı olabilmektedir. Bu davranışlar da insanlar ile çevrelerindeki ilişkilere ve içinde bulundukları şartlara göre her defasında farklı ölçülerde ortaya çıkar ve kişiden kişiye değişiklikler gösterebilmektedir (Bacanlı, 2006: 13-14). Bu nedenle duyuşsal hedeflerde başarılı olmak bilişsel hedeflerde başarılı olmaktan farklıdır.

Özçelik’e göre, (1998; 28-29) “Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi apaçık bilinemediğinden, bunlara ilişkin hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflere

ulaşmanın nasıl denetleneceği çok iyi bilinmemektedir. Bu şekilde bir eğitim sürecinin okullarda nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği yönündeki bilgiler çok net değildir. Tüm bu nedenlerle eğitim kurumlarındaki hedefler arasındaki yeri oldukça önemli olmasına karşın duyuşsal hedeflerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde ihmal edildiği bilinmektedir". Ayrıca eğitim ğretim sürecinde, "duyuşsal davranışlarla ilgili herhangi bir değerlendirme notuna yer verilmediğinden bir dersin alanında olmasına rağmen duyuşsal davranışlarda sergilenen başarılar o dersteki başarı notunu etkilememektedir. Bu durum da duyuşsal hedefler konusunda ihmalkr davranıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir" (Gömleksiz ve Kan, 2012: 1161).

Yukarıda da ifade edildiği üzere duyuşsal eğitim süreçlerinin tam olarak gerekleştirilemeyip llememesindeki güçlükler bazı nedenlere bağlanmıştır. Bunlardan bir kısmı şu şekildedir (UNESCO, 1992; UNECO, 2005; Bee ve Boyd, 2009; Senemoğlu, 1997; Gömleksiz ve Kan, 2012; Bacanlı, 2017):

- Duyuşsal eğitim sonuçlarını değerlendirebilecek yöntem, etkinlik ve uygulayıcı eksikliği ve yapılan ölçümlerin yeterli seviyede geçerli ve güvenilir olmayışından kaynaklı problemler.
- Sergilenen davranışların, duyuşsal tarafının hangisiyle veya hangileriyle (duygu, tercih, seçim, duygulanım, inanç, beklenti, tutum, değer, ahlak, etik vb.) bağlantılı olabileceğinin ortaya çıkarılmasının zorluğu.
- Duyuşsal bir davranışta nelerin etkili olduğunu ya da verilen eğitimde ne kadar başarılı olunduğu hakkında geçerlilik ve güvenilirliğin yeterli olmaması.
- Duyguların kişiden kişiye değişiklikler göstermesi (Aynı durum karşısında bile kişilik özelliklerinden kaynaklanan farklı duygu ve tepkilerin oluşabilmesi).
- Kişinin vicdan, dikkat, önemseme vb. zelliklerindeki farklılıklarından kaynaklanan hususlar.
- Kişinin duygu durumunun aynı durumlar karşısında bile o anki psikolojik durumuna ve içerisinde bulunduğu koşullara bağlı olarak (kendini baskı altında hissetme, duygusal dışavurumun kabul görüp grmemesiyle ilgili kaygı vb.) değişiklik göstermesi.

- Etkinin şiddetine göre duyguların farklılaşması.
- Kişinin, gerçek duygularını değil de o anki olması gerekeni belirtme durumu. Yani, rol yapma olasılığı.
- Kişinin, geçici duygular yaşama olasılığı.
- Duyguların zaman zaman dağınıklığı ve öngörülemez oluşu.
- Duyuşsal eğitimin sonuçlarının ölçülme zamanına ilişkin belirsizlik
- Bireyin öncelikleri. Öncelikler; kişinin o anki ilgileri, ihtiyaçları, istekleri, psikolojik durumu, sosyal etkileri, statüsü ve içinde bulunduğu şartları gibi birçok etkene bağlı olarak farklılık gösterebilir.
- Amaç veya yönelimler. Örneğin; öğrenci, veli ve öğretmenlerin özellikle gelecek kaygısı ile bilişsel başarılar öncelik vermeleri durumun ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Bu ve benzeri durumlar kişinin ilgili değeri taşıyıp taşımadığı ya da ne kadar taşıdığının belirsizliğine neden olabilmektedir.
- Referans alma durumu; bireyin bir durumla ilgili kendi tepkisini oluştururken başka birinin konuya ilişkin duygusal tepkisini esas alması söz konusudur. Bilhassa çocuklar bunu, yeni bir duruma yönelik pozitif veya negatif bir tepki vermeden önce anne, baba, öğretmen, akran ve benzerlerinin davranışlarını esas alarak yapabilirler. Bu durum da çocuğun kendi duygularını yansıtmaya engel olabilir.

Duyuşsal eğitimin her ne kadar soyut ve zor konular olduğu ileri sürülse de bazı uzmanlar pek çok okul karakterinin şekillendirilmesine yönelik belli bir içeğe göre duyuşsal çalışmaların gerekliliği konusunda hemfikirdirler. Fakat geleneksel eğitim daha çok bilişsel ve psikomotor kapsamlara ilişkin yöntemleri gözetmiş ve duyuşsal eğitim ihmal edilmiştir. Bu durumda bazı araştırmacılar duyuşsal eğitim yaklaşımları ve hedefleri geliştirmeye başlamışlardır (UNESCO, 1992; Mikluics, 1998; Otluoğlu, 2002; UNESCO, 2005; Bacanlı, 2006; Pierre ve Oughton, 2007; Doğanay, 2007; Dilmaç, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu şartlarda geliştirilmiş olan duyuşsal eğitimin içeriği “değerler eğitimi, ahlak eğitimi, etik eğitimi, inanç eğitimi, hümanist eğitim, karakter eğitimi vb.” olarak isimlendirilse de bunların tümü duyuşsal alana hitap eden ve temel olarak benzer süreçleri işleyen boyutlardır. Bu durum, her ne kadar

zor olsa da öğrencilere duyuşsal boyutta da eğitim verilebileceğinin bir işareti olarak düşünölmektedir. Burada önemli olan, duyuşsal eğitim süreçlerinin birbirinden ayrıık olamayacağıdır (UNESCO, 1992; Bacanlı, 2006; Pierre ve Oughton, 2007). Mikluics (1998), “A systematic classification of approaches in values/ethics/mo-ral/ character education” isimli çalışmasında etik, ahlak, karakter ve değerler eğitimi yaklaşımları arasındaki farkları belirtmeyi, bu programlara özgü özellikleri tanımlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, duyuşsal eğitim programları ile ilgili içerik analizine dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak halihazırdaki programların birbirleriyle iç içe olduklarını ve benzer işlemler yürüttüklerini ifade etmiştir. Bu durum, değerler eğitimi süreçleriyle diğer duyuşsal eğitim süreçlerinin birbirleriyle ilişkili ve benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

DKAB Eğitim Programları incelendiğinde ise dersin duyuşsal boyutu çoğunlukla değerlerden oluşmaktadır. UNESCO (1992), DKAB dersinde değerlere olan ilginin birçok uzmanın, insan davranışlarını tanımlarken değerleri bir vasıta ve en önemli dayanak noktası görmelerinden ve sosyal davranışlara temel oluşturan bir kavram olarak kabul etmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Değerlerin işlevleri ile ilgili açıklamalar da bu görüşleri desteklemektedir.

Alanda çalışan birçok uzman, değerlerin işlevlerini şu şekilde belirtmektedir: Değerler, gerek bilinçli gerekse bilinçsiz bir şekilde yaşamımızın her boyutunu etkileyip düşünce ve fikirlerimizi yönlendirirler. Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu, doğru ve yanlışın ne olduğunu, iyi ve kötünün belirlenmesini, makul düşünme ve davranma şekillerimizi, bir duruma karşılık davranışımızı yönlendirirler. Arzularımızı ve amaçlarımızı, olgularla ve nesnelerle ilgili gereksinimlerimizi, olanla olması gerekeni ayırt etmemizi, aradığımız sebep ve hedeflerimizi temsil ederler. Böylece kişisel davranışların ve grup davranışlarının gerisindeki sürükleyici gücü oluştururlar. Bilhassa gençlik sürecindeki karakter oluşumunda, dünya görüşü ve sorunları çözme tarzının biçimlenmesinde değerler önemli bir rol üstlenmektedir. Öyle ki değerler; atılan adımları, verilen kararları ve karşı çıkılan bir şeye verilen tepkilerin niteliğine kadar belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla değerler hayatımızı yönlendirerek kararlarımızı ve planlamalarımızı düzenlememize yardımcı olurlar (Rokeach, 1973; UNESCO, 1992; Cevizci, 1999; Özensel, 2003; Aydın, 2003; UNESCO, 2005; Dilmaç, 2007).

Yukarıdaki açıklamalara göre konunun önemli bir kısmını değerler oluşturmaktadır. Ayrıca duyguların, tutumların, inançların ve diğer duyuşsal özelliklerin değerlere önemli bir etkisi bulunmaktadır (Rats, Harmin ve Simon, 1978;Akt: Tahiroğlu, 2019:303). Bu durumda, değerler eğitimindeki ölçme ve değerlendirme süreçleri ile diğer duyuşsal değerlendirme süreçlerinin de benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle duyuşsal eğitimin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlar değerler eğitimi süreçlerinde de yaşanabilmektedir. Ancak değerlerin oluşma ve edinme özellikleriyle diğer duyuşsal ve bilişsel özellikler farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen eğitimin hemen ardından o değere ilişkin kazanım düzeyinin ölçülmesinin kesin sonuçlar vermesi beklenemez. Çünkü değerlerin birdenbire ortaya çıkmadığı savunulmaktadır. Onların, tarihsel ve kültürel bir arka planı bulunmaktadır. İnsan tarih sürecinde kendisiyle, toplumla ve doğayla olan ilişkilerinde, yaşama biçim vererek kültür ve uygarlık üretmekte ve yaşamı anlamlandırmaktadır. Bu anlam verme işiyle de değerler üretilmektedir. (Bobaroğlu, 2001: 4). Bu değerler amaçlardan, arzulardan, inançlardan, eylemlerden ortaya çıkmakta ve uzun zaman diliminde yavaş yavaş oluşmaktadır (Öztürk, 2005).

Dewey'e göre değerler, onları değerlendirmeden varlık gösteremez ve hiçbir değer nihai değer olarak varlığını sürdüremez. Çünkü değerler diğer değerlerle çatışması sonucunda yeniden oluşturulur veya engellenir. Bu bağlamda değerler, değişebilir bir nitelikte oldukları için yenilenme özelliği taşırlar. Bundan dolayı sadece değerlerin bilgisinin öğretilmesi, devamlılığı sağlamada temel olan eylemlerin de kabulünün güvencesini veremez. Burada, kavramların ve metotların öğretilebileceği ancak değerlerin yalnızca derslerle ve metinlerle öğretilmeyeceği, uygulamaya ihtiyaç olduğu ve öğrencilerin kalplerine yerleşmeleri gerektiği, bunun için de belli bir zamanın gerektiği savunulmaktadır (Shook, 2002 ve Hossain ve Marinova, 2004'den akt. Tahiroğlu, 2011: 43-65).

Taba (1962) ve Fraenkel'e (1973) göre de değerleri kazandırma sürecinde duyarlılığı artırmak için öğrencilerin; verilen eğitimin gerçek yaşamla uyumlu olup olmadığını fark etmeleri, duygusal boyutta tepki göstermeleri ve başkaları ile empati kurmaları için bir uygulamaya ihtiyaç duyulur (UNESCO, 1986). Yani değerlerin kazandırılması, ilgili değer kavramının, kişinin deneyim ve fikirleriyle birleştirilip duygusal olarak kabullenilmesini ve başkalarıyla özdeşim kurulmasını gerekli kılar. Bu aşamada, bireyin gerek kendisinin gerek başkalarının değer sistemlerine karşı

saygı, kabullenme ve beğeni geliştirmesi gerekmektedir (UNESCO, 2005). Bundan dolayı öğrencilerin değer vereceği durumu yaşamalarını, hissetmelerini, empati kurmalarını, çevrelerinden gelebilecek tepkileri görmelerini ve sonuçlarını değerlendirmelerini sağlayacak bir süreye gereksinim duyulur. Bu zamanın ne kadar olacağını kesin olarak saptamak olası değildir. Öyle ki kişi, yaşamının herhangi bir döneminde verilen değerle ilgili durum veya durumlarla karşılaşır o değerın önemini anlayabilir ya da belli bir zaman içerisinde bu durumları yaşayıp değeri yeniden düzenleyebilir. Fakat bu durumda da değerlerin kazandırılabilceğı veya geliştirilebileceğı kesin değildir. Çünkü verilmek istenen duyuşsal kazanımlar kişinin yaşantısı, düşünceleri, ilgisi, ihtiyaçları, tutumu, inançları ve çevresi gibi çok sayıda etkenle uyuşmadığında kabullenilmeme dahası karşıt tepki geliştirme olasılığı vardır. Bu nedenle, değerler eğitimi gerçekleştirildikten hemen sonra sonuçların değerlendirilmesi ve ölçülmeye çalışılması, öğrencilerin o değerleri kazanıp kazanmadığı konusunda kesin bir bilgi veremez.

Eğitim sisteminin genel amaçları içinde bulunan değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi her ne kadar zor olsa da gerekli bir durumdur. Çünkü okullarda bilişsel davranışların kazandırılma düzeyi sürekli tespit edilirken duyuşsal davranışlar planlı olarak kazandırılmamakta ve test edilmemektedir. Öğrencilerin ilköğretim programlarında yer alan genel hedeflerdeki değerleri edinme seviyelerinin kontrol edilmesi hem okulların duyuşsal davranışları kazandırmada başarısını hem de toplumsal değerlerle ilgili aydınlatıcı olacaktır” (Akbaş, 2004: 30). Bunun için “geçerli ve güvenilir olan ölçüm, değer, bilgi vb. verilere gereksinim duyulmaktadır. Bu verilerde belirli ve sistemli etkinliklerle elde edilir. Plansız bir şekilde günlük kişisel gözlemler ve başkalarından duyulma, kanıtlara dayanmayan günlük verilerle değerlendirme yapılamaz. Uygun verileri, ancak belli süreçler kullanılarak oluşturulan ölçme etkinlikleri kullanılarak toplanabilir” (Tekindal, 2009: 2).

Alan yazında değerlerin ve bazı duyuşsal özelliklerin belirlenmesi amacıyla kullanılabilcek; rol oynama, değerler oylaması, değerlerin derecelendirilmesi, zorunlu seçimler, dizi düzenlemeleri, kesinlikle katılıyorum/kesinlikle katılmıyorum, değerlerin ortaya çıkarılması, bitmemiş cümleler, otobiyografi, tobiyografik ve provokatif sorular, başlığı verilmemiş resimler, tamamlanmamış öyküler, tutumların belirlenmesi için ölçekler, ilgi envanterleri, duygu haritaları, sanatsal etkinlikler ve

bireyi tanıma teknikleri gibi çok sayıda test ve test dışı yöntem ve teknik bulunmaktadır (UNESCO, 2005; Tavşancıl, 2006; Doğanay, 2007; Tekindal, 2009, Bacanlı 2017).



3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme (çalışma grubu), veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşlerini açıklamayı amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının araştırma hakkında sorularını anlamak için nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak verileri topladığı ve bu verileri bütünleştirerek nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarını kullanarak sonuçlara ulaştığı yaklaşımdır (Creswell, 2017: 2). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar nicel ve nitel veri toplama analiz tekniklerinin eş zamanlı/paralel, sırayla ya da birbirini bütünler şekilde farklı zamanlarda kullanıldığı çalışmalardır (Johnson ve Cristensen, 2004: 411-414).

Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 351) göre, olaylar ve olgular basit ve tek boyutlu değildir. Bu nedenle onları anlamak için çoklu yöntemler tercih edilmelidir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemler araştırmacıya, araştırma sırasında araştırmanın doğasından veya kendisinden kaynaklanabilecek yanlılıkların en aza indirgemesinde önemli katkı sunmakta ve araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2010: 102). Gerçeğin zengin ve bütüncül bir çerçevede anlaşılması için hem nicel hem de nitel boyutunun incelenmesi gerekir. Bu amaçla araştırma probleminin anlaşılabilmesi için farklı yöntemler bir arada kullanılmıştır.

Karma yöntemde çeşitli desenler bulunmaktadır. Creswell ve Plano Clark'a (Akt.: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 246) göre, karma yöntem kendi içerisinde de desenlere ayrılarak dört başlık altında incelenmektedir. Bunlar; Zenginleştirilmiş Desen, Açıklayıcı Desenler, Keşfedici Desen, Gömülü Desen'dir.

Bu araştırma zenginleştirilmiş desene uygun bir şekilde yapılmıştır. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak verilerin birbirini destekleyip desteklemediği incelenir. Bu amaçla araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli ve nedensel

karşılaştırmalı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu kendi koşulları içerisinde tanımlamayı ve bununla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmalarda asıl amaç araştırılan durumu değiştirmeden ve etkilemeden doğru bir şekilde gözlemleyip belirlemektir (Karasar, 1999: 77). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda önceden oluşmuş bir değişkene göre, ölçülen ve önemsenen özellikler yönünden gruplar karşılaştırılır (Şimşek, 2018: 93). Yani, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenir. Bu araştırmada belirlenen bazı bağımsız değişkenlerin DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde asıl amaç araştırılan konuya ilişkin bireylerin gözlenemeyen tutum, düşünce, algı, yorum, tecrübe ve tepki gibi iç dünyalarını yansıtan bilgilere erişmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 120). Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili, Altınordu ilçesindeki ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla nitel araştırma modelinde yer alan amaçlı örneklem seçme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem seçme modelinde araştırmacı, evrenin tipik bir örneği olduğunu, dolayısıyla evreni temsil ettiğini düşündüğü bir alt grubu örneklem olarak seçer (Lin, 1976: 158). Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemesinden faydalanılmıştır. Çalışmada araştırma etiği gereği eğitimcilerin isimlerine ve görev yaptıkları okulların isimlerine yer verilmemiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 öğretim yıllarında Karadeniz Bölgesi’ndeki örgün ve resmî ortaokullarda görev yapmakta olan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini temsil etmek için “çok aşamalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak örneklemin Karadeniz Bölgesi’ni temsil edebilmesi için coğrafi bölge ve gelişmişlik düzeyleri esas alınarak illerin seçimi yapılmıştır. Coğrafi bölge ve illerin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu’nun istatistikî bölge birimleri sınıflaması (İBBS) NUTS (Düzey) 1 ölçütleri esas alınmıştır.

Coğrafi bölge sınıflamasında Karadeniz Bölgesi'ni, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz olmak üzere iki bölüm temsil etmektedir. Bu iki bölüm de kendi içerisinde alt bölgelere ayrılmaktadır. Bu araştırmanın örneklem illerini belirlerken yeterli sayıya ulaşabilmek ve bölgenin temsilini sağlamak için her bir alt bölgeden bir şehir, örneklem ili olarak alınarak 5 şehir (Kastamonu, Zonguldak, Samsun, Ordu, Trabzon) belirlenmiştir. Evrendeki öğretmen sayısının araştırmacının ulaşamayacağı büyüklükte olması nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu belirlemeden hareketle araştırmanın çalışma evrenini; Karadeniz Bölgesi'nden seçilen 5 ilde görev yapan toplam 1402 ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü; beş ildeki ortaokullarda görev yapan toplam 1402 DKAB öğretmeni içinden belirlenmiştir. Ölçeklerin illere göre dağılımı yapılırken her ildeki toplam öğretmen sayısının hedef evren içindeki oranı belirlenmiş ve her il hedef evrende hangi oranda temsil ediliyorsa örneklem içinde de aynı oranda temsil edilmesi sağlanmıştır.

Örneklem büyüklüğünü belirlemede büyüklüğü belli olan evren için hazırlanan aşağıdaki örneklem büyüklüğünü belirleme formülü kullanılmıştır. Bu araştırma örneklemini için 0.05 anlamlılık düzeyinde ve $d=+_{-}0.03$ örnekleme hatası ile öğretmenlerin farklı cinsiyet, kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi açılarından evrenin farklı görüş ve düşüncelere sahip olduğu yani heterojen olduğu düşünülerek $p=0,5$ $q=0,5$ alınarak aşağıdaki basit rastgele örnekleme formülüne göre örneklem hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

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

n = Örneklem alınacak birey sayısı	$N= 1402$
N = Evrendeki birey sayısı	$p= 0.50$
p = incelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı)	$q= 0.50$
q = incelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p)	$t= 1.96$
t = Z sayısı (istenilen güven aralığında)	$d=0.03$
d = Katlanılabilir hata oran	

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N - 1) + t^2 p q} = \frac{1402 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.03)^2 \times (1402 - 1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}$$

$$= \frac{1346.4808}{2.2213} = 606,16$$

Buna göre çalışma evrenine bağlı olarak 5 ilden toplam 606 öğretmen örneklem sayısı olarak belirlenmiştir. Örneklem sayısını 5 ildeki öğretmenlere dağıtmak için tabaka ağırlığı saptanmıştır. Alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlamak için orantılı tabakalı örneklemede (Büyüköztürk vd., 2014: 89) tabaka ağırlığı şu formülle bulunmuştur: Tabaka ağırlığı: Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü; Tabaka ağırlığı = 606 /1402= 0,43.

Bu formüle dayalı olarak il tabaka ağırlığı yaklaşık 0,43 bulunmuştur. Böylece çalışma evreninin yaklaşık %43'ü alınmış örneklem büyüklüğü olan 606 kişi dengeli bir biçimde tabakalara dağıtılmıştır. Böylece il tabakalarındaki öğretmen sayısının yaklaşık % 43'ü alınmış örneklemin çalışma evrenini temsil etmesi sağlanmıştır. Örneklem olarak seçilen iller ve öğretmen sayıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Seçilen İller ve Öğretmen ve Ortaokul Sayıları

Düzy 1 (Karadeniz Bölgesi)	Karadeniz Bölgesi Alt Bölgeleri	Örneklem illeri	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Örneklem Sayısı	Ortaokul Sayıları
Batı Karadeniz	Zonguldak, Karabük Bartın	Zonguldak	152	65	120
	Kastamonu, Çankırı Sinop	Kastamonu	126	54	100
	Samsun, Tokat Çorum, Amasya	Samsun	535	230	292
Doğu Karadeniz	Trabzon, Ordu Giresun, Rize	Trabzon	323	138	203
	Artvin, Gümüşhane	Ordu	266	114	190
TOPLAM	16 il	5 İl	1402	601	905

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu onayı alındıktan sonra anket ve ölçeklerin örneklem alınan illerdeki resmi ortaokullarda uygulanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 27.10.2022 tarihli ve E-49614598-605.01-62158597 sayılı yazısı ile <https://docs.google.com/forms/d/1rjmpxpGspJ5T4dvTszSfeeYUb13TdNeDD0Wch3bto/edit> bağlantı adresinde yayınlanmış ve belirlenen illerdeki resmî ortaokul ve

imam hatip okullarındaki katılımcıların erişimine 15 Kasım 2022 tarihine kadar açılmıştır. Anket formu belirlenen adres ile birlikte farklı sosyal mecralarda katılımcılara ulaştırılmak üzere paylaşılmıştır. Bu paylaşım sonucu belirlenen iller dışında farklı illerden 45 DKAB öğretmeninin de ankete erişim sağladığı görülmüştür. Bu erişimler de dikkate alınarak “diğer” başlığı altında değerlendirilmiştir. Belirlenen süre içerisinde 462 katılımcının araştırmaya katıldığı tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda anket formlarının tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Kadın	265	57.4	57.4
Erkek	197	42.6	100
Medeni Durum	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Evli	373	80.7	80.7
Bekar	89	19.3	100
Okul Türü	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Ortaokul	333	72.1	72.1
İmam Hatip Ortaokulu	129	27.9	100
Mezun Olduğu Bölüm	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
İlahiyat Lisans Programı	307	66.5	66.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	155	33.5	100
Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Lisans	388	84	84
Yüksek Lisans	67	14.5	98.5
Doktora	7	1.5	100
Kıdem yılı	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
1-5 yıl	89	19.3	19.3
6-10 yıl	161	34.8	54.1
11-15 yıl	59	12.8	66.9
16-20 yıl	78	16.9	83.8
21 yıl ve üstü	75	16.2	100
Hizmet içi eğitim alma durumu	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Evet	273	59.1	59.1
Hayır	189	40.9	100
Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Lisans	388	84	84
Lisansüstü	74	16	100
Toplam	462	100	100

Örneklem grubunun demografik özellikleri ile ilgili Tablo 3.2. incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan 462 öğretmenin 265'inin (% 57.4) kadın, 197'sinin (%42.6) erkek, 373'ünün (%80.7) evli, 89'unun (%80.7) bekar olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 333'ünün (% 72.1) ortaokul, 129'unun (% 27.9) ise imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 307'si (%66.5) ilahiyat lisans programı, 155'inin (%33.5) DKAB öğretmenliği bölümünden mezun oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin 388'inin (%84) lisans, 67'sinin (14.5) yüksek lisans, 7'sinin (%1.5) doktora düzeyinde eğitime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 89 öğretmenin (%19.3) mesleki kıdeminin 1-5 yıl, 161'inin (%34.8) 6-10 yıl, 59'unun (%12.8) 11-15 yıl, 78'inin (16.9) 16-20 yıl, 75'inin (%16.2) ise 21 yıl ve üstü görev yaptığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 273'ünün (%59.1) hizmet içi eğitim aldıkları, 189'unun (%40.9) ise hizmet içi eğitim almadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 388'inin (% 84) lisans, 74'ünün (%16) lisansüstü düzeyde eğitime sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma problemi çerçevesinde geniş bir literatür taraması yapılarak araştırmanın değişkenlerini ortaya koyacak araçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda verileri elde etmek amacıyla düzenlenen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik değişkenlerini belirlemek için yönelik bilgi formu ve Özge Can Aran tarafından “4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yaptıkları değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri”ni almak amacıyla geliştirilen ölçek formu kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun için öncelikle öğretmenlerin demografik değişkenlerini belirlemeye yönelik bilgi formuna, devamında ise görüşme sorularına yer verilmiştir. Araştırma örnekleminden seçilen gönüllü öğretmenlerden 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

DKAB öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek için geliştirilen anket ve ölçek formu iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgi formu araştırmanın alt problemleri için veri toplamak amacıyla hazırlanmış ve 8 sorudan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü; öğretmenlerin DKAB dersinde değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları değerler eğitimi yaklaşımlarına, öğretim yöntemlerine,

tekniklerine ve ölçme değerlendirme etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Her zaman, Sıklıkla, Ara sıra, Çok Seyrek, Hiçbir zaman” şeklinde 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. Öğretmenlerden her bir madde için kendilerine uygun gelen dereceye işaret koymaları istenmiştir.

Ayrıca araştırmada daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Din Eğitimi, din psikolojisi, Türkçe, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde uzman kişilere görüşme formu e-posta ile gönderilmiş ve bu kişilerden görüşme formuyla ilgili düşünceleri alındıktan sonra gerekli değişiklikler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Bu bilgi doğrultusunda oluşturulan görüşme formu araştırmanın alt problemlerini içerecek nitelikte dört sorudan oluşmaktadır.

Ordu ili Altınordu ilçesindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerden gönüllü olarak katılmak isteyen 20 DKAB öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler bazı öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin Ordu ilinden seçilmesinde araştırmacının burada ikamet ediyor olması nedeniyle ulaşım kolaylığı etkili olmuştur. Bazı öğretmenler ise görüşme formlarını yazılı olarak cevaplamışlardır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu bölümde, çalışmada kullanılan ölçekten elde edilen verilerle ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine bakılmıştır. Kullanılan ölçek Can (2008) tarafından geliştirilmiştir. Orijinalinde 20 madde olarak geliştirilen ölçeğin çalışmamız kapsamı ve amaçları doğrultusunda sadece 16 maddesine yer verilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerle Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan ölçeğin verileri ile geçerlik çalışması yapılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucu aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Kaiser Meyer Olkin (KMO = 0.93) ve Bartlett küresellik testi, ($\chi^2_{(120)}=3332.484$, $p<.001$) testleri ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.3. Ölçeğin Madde İstatistikleri ve Faktör Analizi Uygunluk Test Sonuçları (n=462)

Soru Maddeleri	Ort.	Std. Sap.	Min	Max	Medyan	Çarp.	Bas.
Madde1	3.79	0.753	2	5	4	-0.058	-0.495
Madde2	3.69	0.803	1	5	4	-0.103	-0.361
Madde3	3.78	0.790	1	5	4	-0.164	-0.325
Madde4	3.44	0.861	1	5	3	0.004	-0.367
Madde5	3.53	0.969	1	5	4	-0.259	-0.525
Madde6	4.3	0.696	2	5	4	-0.757	0.401
Madde7	3.6	0.961	1	5	4	-0.369	-0.335
Madde8	4.67	0.538	2	5	5	-1.561	2.468
Madde9	3.93	0.914	1	5	4	-0.452	-0.44
Madde10	3.37	0.891	1	5	3	-0.020	-0.305
Madde11	3.45	0.899	1	5	3	-0.249	-0.099
Madde12	4.17	0.716	2	5	4	-0.517	-0.077
Madde13	4.32	0.645	2	5	4	-0.653	0.535
Madde14	3.64	0.935	1	5	4	-0.481	-0.033
Madde15	3.57	0.914	1	5	4	-0.287	-0.203
Madde16	4.37	0.703	1	5	4	-1.043	1.343

Açıklayıcı faktör analizi sürecinde faktör çıkarma tekniği olarak temel bileşenler analizi yöntemi seçilmiş ve faktör yüklerinin kolay yorumlanabilir olması açısından Varimax döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Son olarak açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanması noktasında Şekil 1’de sunulan model uyum indeksleri gözetilmiştir. Tablo 3’te sunulan açıklayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde öz değeri birden büyük ve 16 maddenin tümünde gözlenen toplam değişkenliğin %53.21’ini açıklayan 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Söz konusu alt boyutları oluşturan maddelerin anlamsal içerikleri incelenerek araştırmacı tarafından 1. faktör; *Bilişsel Boyut*, 2. faktör ise *Duyuşsal Boyut* şeklinde başlıklandırılmıştır.

Tablo 3.4. Ölçek İçin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek maddeleri	Faktör 1 (Bilişsel)	Faktör 2 (Duyuşsal)
Madde10	0.82	
Madde11	0.80	
Madde15	0.69	
Madde7	0.68	
Madde14	0.65	
Madde1	0.62	
Madde5	0.62	
Madde4	0.60	
Madde2	0.59	
Madde3	0.54	
Madde9	0.48	
Madde8		0.80
Madde6		0.72
Madde16		0.69
Madde12		0.69
Madde13		0.64

Birinci alt boyutun özdeğeri 6.99 ve varyas açıklama oranı %31.35’dir. İkinci alt boyutun özdeğeri 1.536 ve varyas açıklama oranı %21.87’dir. Açıklanan toplam varyans ise %53.21’dir.

Birinci alt boyutun faktör yüklerinin 0.82 ile 0.48 arasında, ikinci alt boyut faktör yüklerinin ise 0.80 ile 0.64 arasında farklılaştığı görülmektedir.

Döndürülmemiş temel bileşenler faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0.46 ile 0.75 aralığında farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğin tek faktör olarak puanlanabileceği de anlaşılmaktadır. Ölçeğin tüm maddelerinden elde edilen toplam puan ile analizler yapılmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16 olabilmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçek üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uyum indeksi eşik değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (İlhan ve Metin, 2014: 31).

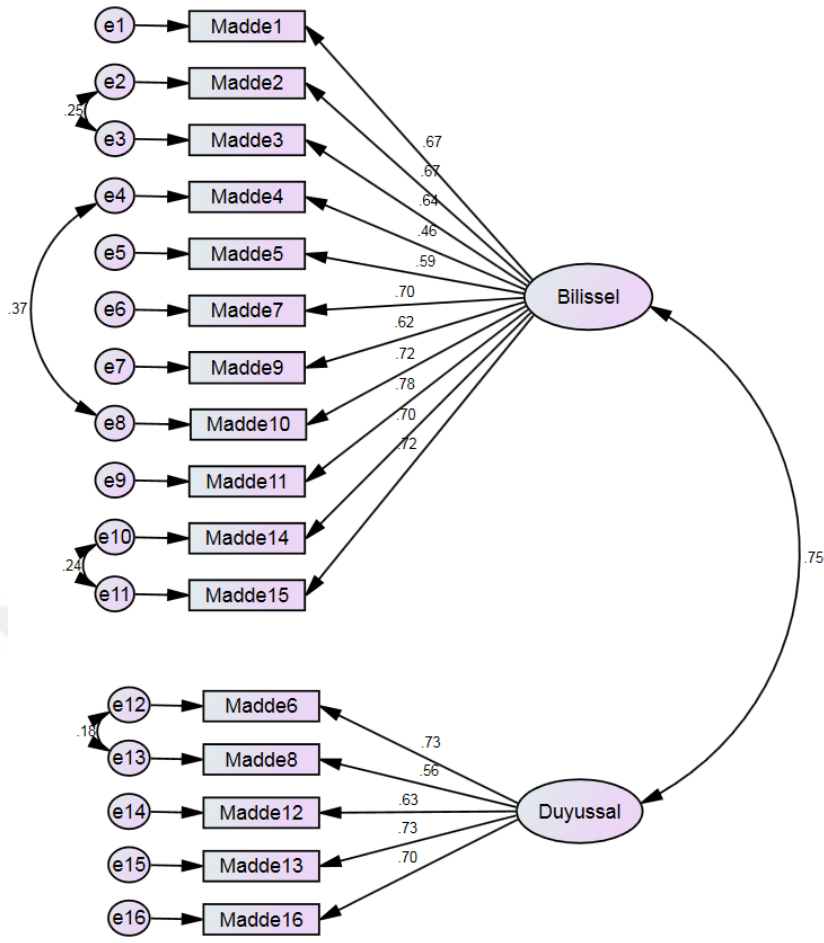
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
² AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
³ GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
³ CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
³ NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
³ NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$
³ RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
³ IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
⁴ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
⁴ SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
⁵ PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
⁶ PGFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
⁷ AIC	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	
⁷ CAIC	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	
⁷ ECVI	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	

Şekil 3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndeksi Eşik Değerleri

Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya konan 2 faktörlü yapıyı doğrulamak üzere sürdürülen doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks sonuçları Şekil 1’ de ve ilgili modele karşılık gelen yol diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde söz konusu değerler eğitimi olgusunu ölçmek üzere kullanılan ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ile ileri sürülen iki faktörlü yapısının geçerli olduğu gözlenmiştir (Goodness-of-Fit Statistics: $\chi^2/df=3.37$, GFI=.92 CFI=.93, NFI=.90, TLI=.91, RMSEA=.007, SRMR=.05).

Tablo 3.5. Ölçek İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Tahmin Sonuçları

Uyum indeks ölçütü	χ^2/df	GFI	CFI	NFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Tahmin değeri	3.371	0.920	0.928	0.901	0.913	0.072	0.050
Yorum	Kabul edilebilir	Kabul edilebilir	Kabul edilebilir	Kabul edilebilir	Kabul edilebilir	Mükemmel	Mükemmel



Şekil 3.2. Ölçeğin DFA Yol Diyagramı

Yakınsama (convergent)-ayırt edici (discriminant) geçerlik (validity) ve güvenirlik analizi sonuçları

Bu başlık altında, ölçeğin faktör analizleri doğrultusunda elde edilen yapısına karşılık yakınsama-ayırt edici geçerlilik ile güvenirlik analizlerine yer verilmiştir. Yakınsama geçerliği kabaca herhangi bir ölçek için ortaya konan bir faktörün, kendisini oluşturan maddeler ile olan yakınlık derecesi olarak tanımlanırken, ayırt edici geçerlik ise faktörlerin birbirinden ne ölçüde ayrıştığının bir ölçütü olarak ifade edilir. Yakınsama geçerliliği genellikle AVE (Ortalama ayıklanan varyans/ Average variance extracted) değeri üzerinden değerlendirilir ve literatürce bu değerin 0.50'nin üzerinde olması istenir. Ancak söz konusu istatistiğin oldukça katı olması nedeni ile Fornell ve Larcker (1981) bileşik güvenirlik (composite reliability) değerinin en az 0.60 olması kaidesi altında AVE değerin 0.50'den küçük olması durumunda da yakınsama geçerliliğin sağlandığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Diğer taraftan, ayırt edici geçerlik için ise Henseler ve ark. (2015) tarafından yakın zaman da ileri sürülen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre faktörler arası korelasyonların heterotrait-monotrait oranı (Heterotrait-monotrait ratio of the correlations (HTMT)) hesaplanarak bu değerin 0.85'ten düşük olması faktörlerin yeteri ölçüde ayrıştığı anlamında yorumlanır.

Çalışmamızda kullanılan ölçeğe yönelik söz konusu geçerlik analizleri ile birlikte güvenirlik analizleri ve faktörler arası korelasyon sonuçları tablo 6'da sunulmuştur. Ayrıca ölçeğin geneli için sürdürülen güvenirlik analizi doğrultusunda Cronbach $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.6. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi ve Yakınsama-Ayırt Edici Geçerlilik Analiz Sonuçları

	Cr. α	CR	AVE	HTMT	1. Bilişsel	2. Duyuşsal
1. Bilişsel	0.90	0.90	0.44	0.74	-	
2. Duyuşsal	0.81	0.80	0.45		0.75***	-

Cr. α : Cronbach alfa güven katsayısı, CR: Bileşik güvenirlik,

AVE: Ortalama ayıklanan varyans (Yakınsama geçerliği)

HTMT: Heterotrait-monotrait korelasyon oran değeri (Ayırt edici geçerlik)

***: .001 anlam düzeyinde korelasyon anlamlı

Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin belirlenen iki faktörlü yapısı ile katılımcılardan beklenen değerler eğitimi olgusunu ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada anket ve ölçek verilerinin toplanması için Google Forms¹ kullanılmıştır. Anket formunun içeriği orijinaliği bozulmadan Google forms üzerine aktarılarak interaktif hale getirilmiştir. Gerekli kontrollerin ardından fonksiyon testlerine tabi tutularak sorunsuz ve sağlıklı veri toplandığı görüldükten sonra, anketin ve ölçeğin bağlantısı anlaşılır ve sade bir açıklama metni ile mail guruplarında, sosyal medyada, araştırmaya uygun katılımcıların bulunabileceği bütün interaktif platformlarda paylaşılmış ve katılım talebinde bulunulmuştur.

¹Google Forms, Google tarafından sunulan ve farklı soru türlerinin kullanılabileceği interaktif bir bilgi toplama aracıdır. Araştırmacılar tarafından farklı amaçlarla oluşturulan anket formlarının katılımcılar tarafından online olarak doldurulabildiği, araştırma tamamlandığında ise elde edilen verilerin digital tablolar halinde analize hazır hâle getirilebildiği bir internet platformudur. Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://www.google.com/intl/tr/forms/about/>

Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan anket ve ölçek 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kastamonu, Zonguldak, Samsun, Ordu, Trabzon illerindeki ortaokullarda görevli DKAB öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada toplam 462 öğretmene ulaşılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ise 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 20 DKAB öğretmenine uygulanmıştır. Görüşme verileri gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler yazılı metin haline getirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler için tanımlayıcı istatistikler kategorik nitelikli verilerde göze sayısı (frekans) veya yüzde değerleri kullanılarak sayısal nitelikli verilerde ise ortalama, standart sapma ve medyan değerleri üzerinden raporlanmıştır. Nicel veriler için çıkarımsal istatistiklerin raporlamasına geçilmeden önce uygun istatistik yönteminin belirlenmesinde söz konusu varsayımlar sınanmış, bu bağlamda verilerin normallik testleri Shapiro-Wilks test istatistiği ile gruplar arası varyansların homojenliği ise Levene test istatistiği ile belirlenmiştir. Verilerin normal dağılış varsayımı test edilmiş ve tüm değişkenler bazında ve ilgili gruplamalar altında verilerin Shapiro-Wilks testine göre normal dağılmadığı gözlenmiştir ($p < .05$). Bu nedenle ortalamalar arası farklar, iki gruplu değişkenler için Mann Whitney U, ikiden fazla grup içeren değişkenler içinse Kruskal Wallis H (KW-H) test istatistiği ile belirlenmiştir. İlgili varsayımların gözetiminde iki grup arası ortalama farklar Mann Whitney U testi ile, ikiden fazla gruplar için ortalamalar arası farklar Kruskal Wallis H test istatistiği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Analizlerin tümünde SPSS v26 ile Amos v24 paket programlarından yararlanılmıştır. Analizlerde ve hipotez testlerinde önemlilik düzeyi (en çok hata payı) 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Görüşme sonucu ulaşılan veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar doğrultusunda düzenlenmiştir. Ulaşılan veriler öncelikle sistemli ve açık bir şekilde betimlenmiş ve bu betimlemeler açıklanarak yorumlanmıştır. İncelenen literatür ve nitel veri çözümlemeleri neticesinde ulaşılan görüşler

çerçevesinde temalar ve temaların altında yer verilecek kavramlardan yola çıkılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listeleri araştırmacı, potansiyel katılımcı ve okuyucular için kavramsal olarak ilginç veya olağan dışı olan bilgileri en iyi biçimde temsil edebilme potansiyeline sahiptir. (Creswell, 2013; Bogdan ve Biklen, 2007: 174-178). Oluşturulan kodlar betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmasını yardımcı olmuştur. Sonrasında bu kapsamda toplanılan veriler okunup düzenlenmiş ve ilişkilendirilerek açıklanmıştır.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir. Bulgular, iki ana başlıkta toplanmıştır. Birinci ana başlıkta, araştırmanın nicel kısmına yer verilirken ikinci başlıkta, nitel kısmına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Bölümü ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin geneli ile ortaya konan iki alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında olası farklılıklar bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

4.1.1. Cinsiyetlerine Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U test istatistiği sonuçları tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	N	M	Sd	MR	KW-H	df	p
Bilişsel boyutu	Kadın	265	3.65	0.58	237.25	24578	-1.08	0.28
	Erkek	197	3.57	0.67	223.76			
Duyuşsal boyutu	Kadın	265	4.40	0.45	236.70	24724	-0.98	0.33
	Erkek	197	4.32	0.55	224.50			
Genel Ortalama	Kadın	265	3.88	0.50	237.53	24503.5	-1.13	0.26
	Erkek	197	3.81	0.59	223.38			

N: Örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, MW-U: Mann Whitney U test değeri, Z: Test istatistik değeri, p: İstatiksel anlamlılık

Tablo 7’de öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre incelenmiş ve Mann Whitney U test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarında ve genel puan sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$).

Bu sonuca göre, “*Cinsiyetlerine göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.*” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

Kadınların, erkeklere göre başkalarının tepkilerine karşı daha duyarlı, diğerkâm (özgeci) ve toplumsal kurallara daha bağlı oldukları (Kulaksızoğlu, 1998: 45) bilinmektedir. Nitekim birçok ortamda ve incelenen neredeyse her kültürde cinsiyete göre kadınların erkeklerden daha empatik, duyarlı, uysal, yardımsever, yakın ilişkiler kurabilen kişiler olmalarına karşılık; erkeklerin kadınlara göre daha az sorumlu ve saldırgan oldukları ifade edilmektedir (Atkinson vd. 1995: 122-123). Bu araştırmada elde edilen bulgular ise, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığını göstermektedir. Bu sonucun nedeni, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında mizaç özellikleri kadar, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin aynı eğitim sürecinden geçmiş olmalarının da etkisi olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen ya da örtüşmeyen araştırmalar vardır. Coşkun (2022: 58), tarafından yapılan çalışmada cinsiyet durumlarının öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, Aksoy (2017: 80) tarafından yapılan araştırmada değerler eğitimi etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yılmaz ve Yılmaz (2017: 742) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, (Uçar 2009: 66; Yaşaroğlu, 2014:131) değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Schwartz ve Prince-Gibson (1998: 49), cinsiyet değişkeninin değer öncelikleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, cinsiyetler arası farklılığın bulunmadığı sonucuna varmışlardır. Jakubowski (2013: 85), öğretmenlerin karakter eğitimine yatkınlıklarının cinsiyet değişkeni açısından bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalara göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Bununla birlikte bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Can (2008: 96) ve Başçı (2012: 137) tarafından değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sarı'nın (2005: 84) yaptığı araştırmada ise, kadın ve erkek öğretmen

adaylarının değerleri benimseme düzeyleri incelenmiş; siyasi, ahlaki, dinî, ekonomik, estetik ve sosyal değerlerde erkek öğretmen adaylarının değerleri benimseme düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Mouratidou vd. (2007: 49), ahlak, karakter ve değer konularında cinsiyet değişkeninin kişilerin gelişim düzeyleri ile ilgili olduğunu ifade ettikleri çalışmalarında, kadınlar lehine anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır.

Literatür incelemesi sonucunda çıkan iki farklı sonuç, cinsiyet değişkeninin etkisini tartışılır kılmakta, kadın ve erkek öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinde bir birlik oluşmadığını göstermektedir.

4.1.2. Kıdem Yılına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı durumuna göre farklı olup olmadığına ilişkin Kruskall Wallis H test istatistiği sonuçları tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Durumuna Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Kıdem yılı	N	M	Sd	MR	KW-H	df	p
Bilişsel boyutu	1-5 yıl ^a	89	3.75	0.68	260.81	15.397	4	0.004
	6-10 yıl ^a	161	3.67	0.60	246.31			
	11-15 yıl ^b	59	3.43	0.54	184.67			
	16-20 yıl ^{ab}	78	3.55	0.60	216.01			
	21 yıl ve üstü ^{ab}	75	3.56	0.62	217.87			
Duyuşsal boyutu	1-5 yıl ^a	89	4.47	0.48	259.12	10.994	4	0.027
	6-10 yıl ^{ab}	161	4.36	0.54	234.40			
	11-15 yıl ^b	59	4.21	0.50	187.48			
	16-20 yıl ^{ab}	78	4.38	0.48	236.42			
	21 yıl ve üstü ^{ab}	75	4.36	0.43	221.99			
Genel Ortalama	1-5 yıl ^a	89	3.98	0.58	264.29	17.997	4	0.001
	6-10 yıl ^a	161	3.89	0.54	245.51			
	11-15 yıl ^b	59	3.67	0.49	178.57			
	16-20 yıl ^{ab}	78	3.81	0.52	219.16			
	21 yıl ve üstü ^{ab}	75	3.81	0.52	216.99			

N: örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart Sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, KW-H: Kruskall Wallis H test değeri, df: Serbestlik derecesi, p: İstatiksel anlamlılık
Üs indis ortak harf bulunmayan grupların sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklıdır.

Tablo 8’de öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, mesleki kıdem durumlarına göre incelenmiş ve Kruskal Wallis H test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin bilişsel alt boyutundan elde ettikleri puan sıra ortalamaları arasında kıdem yılı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($\chi^2(4)=15.40$, $p=.004$). Bu farklılığın kaynakları incelendiğinde ise kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması (MR=184.67), kıdem yılını 1-5 yıl ve 6-10 yıl olarak belirten öğretmenlerin ortalamalarına (sırasıyla MR=260.81 ve MR=246.31) göre anlamlı olarak düşük olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin duyuşsal alt boyutu için gözlenen farklılığın ise ($\chi^2(4)=10.99$, $p=.027$) kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin puan sıra ortalamasının (MR=259.12), kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalaması olan (MR=187.48) değerinden yüksek olmasına dayanmaktadır.

Ölçeğin geneli için gözlemlenen farklılığın kaynağı ise tıpkı bilişsel alt boyutunda ifade edildiğine benzer şekilde olduğu gözlenmiş ve dolayısıyla söz konusu farklılık ($\chi^2(4)=18.00$, $p=.001$) kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan sıra ortalamasının (MR=178.57), kıdem yılı hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı olarak düşük olmasına dayanmakta olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuca göre, “*Mesleki kıdem yılına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.*” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Bu durum mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerini farklılaştırdığını göstermektedir.

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinde, kıdem yılı düşük olan öğretmenler lehine farklılık görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, mesleki olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olmasının temel nedeni, meslek öncesi eğitim aldıkları fakültelerde değerler eğitimine daha fazla yer veren bir anlayışı benimseyen programlarla yetişmiş olmaları gösterilebilir. Ayrıca mesleki olarak yeni olan öğretmenler, yaş ve mesleki heyecanın etkisiyle 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere göre daha dinamik ve hareketli olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde sonuçları bu araştırmayla örtüşen ya da örtüşmeyen araştırmalar vardır. Bu çalışma ile benzer bir şekilde Yaşaroğlu (2014: 131) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin tutum puanları mesleki kıdem değişkenine göre fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi 1-9 yıl arası olan öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin tutumları 20 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Kılcan (2009: 95)'ın yaptığı çalışmada da ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bir fark oluşturduğu sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21-25 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre değerler eğitimi daha fazla benimsediklerini ve okul yönetiminden daha çok destek gördüklerini belirtmişlerdir.

Can (2008: 111) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Batmaca'nın (2016: 76) yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüş ve tutumlarının meslek kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okudan'ın (2010: 82) eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamaları ile ilgili görüşleri hakkında yaptığı çalışmada, yöneticilerin değerler eğitime yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetinbaş (2015: 107), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin yeterliliklerini incelediği çalışmasında, kıdem yılına göre öğretmenlerin değerler eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yılmaz (2018: 81) da çalışmasında, kıdem durumlarının öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmemektedir. Bu farklılık; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam koşulları, zaman ve çevrenin farklı olması gibi nedenlerden dolayı oluşmuş olabilir.

Literatür incelemesi sonucunda genel olarak öğretmenlerin, değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu gibi, anlamlı bir farkın olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

4.1.3. Medeni Durumlarına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklı olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U test istatistiği sonuçları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 4.3. DKAB Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Medeni Durum	N	M	Sd	MR	MW-U	Z	p
Bilişsel boyutu	Evli	373	3.56	0.60	220.54	12511	-3.62	0.00
	Bekar	89	3.84	0.65	277.43			
Duyuşsal boyutu	Evli	373	4.34	0.50	223.25	13521	-2.75	0.006
	Bekar	89	4.49	0.49	266.08			
Genel Ortalama	Evli	373	3.80	0.52	220.77	12598	-3.54	0.00
	Bekar	89	4.04	0.56	276.45			

N: örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart Sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, MW-U: Mann Whitney U test değeri, Z: Test istatistik değeri, p: İstatiksel anlamlılık

Tablo 9’da öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, medeni durum değişkenine göre incelenmiş ve Mann Whitney U test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin her iki alt boyutunda ve genel puan sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.01$).

Bu bulgular ışığında, ölçeğin bilişsel boyutunda evli öğretmenlerin puan sıra ortalamasının ($MR=220.54$), bekar öğretmenlerin sıra ortalamasına ($MR=277.43$) göre istatistiksel olarak anlamlı ve daha düşük olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde duyuşsal alt boyutu içinde bekar öğretmenlerin puan sıra ortalamasının ($MR=266.08$) evli öğretmenlerin sıra ortalamasından ($MR=223.25$) istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçeğin genelinden de elde ettikleri puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($p<.01$).

Bu sonuca göre, “Medeni durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Bu durum, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini farklılaştırdığını göstermektedir.

Bekar öğretmenlerin daha çok ilk çalışma yıllarındaki öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulama yöntemlerine daha fazla yer veren bir anlayışı benimseyen eğitim politikalarına dayalı programlarla yetişmiş olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca ilk çalışma yıllarındaki öğretmenler, mesleki heyecanlarının etkisiyle daha dinamik ve daha hareketli olabilirler. Bu durum onların değerler eğitimi uygulamalarına olumlu katkı sağlamış olabilir.

Literatür incelendiğinde, sonuçları bu araştırmayla örtüşen ya da örtüşmeyen araştırmalar vardır. Gedik (2010: 82)'in yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin değer tipleri; medeni durumlarına göre, başarı ve uyma değerlerinde bekar öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmada bekar öğretmenlerin evlilere göre daha hırslı, sözü geçen, uyumlu ve itaatkâr oldukları yorumu yapılmıştır. Ancak güç, yaşamdan zevk alma, uyarılım, öz yönelim, yardımseverlik, evrensellik, geleneksellik ve güvenlik değerlerinde evli ve bekar sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Uncu (2008: 80), tarafından yapılan çalışmaya göre ise medeni durumları açısından yöneticiler ve öğretmenlerin değer yönelimleri geleneksellik alt boyutunda evliler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkan (2017: 69), tarafından yapılan çalışmada değer yönelimleri, medeni durum değişkeni açısından evli öğretmenler lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre değerlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

Kara (2017: 34), tarafından yapılan çalışmada ise, medeni durumlarına göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başçı'nın (2012: 140) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin medeni durumlarının değer eğitimi ilişkin görüşlerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle çalışmaların sonuçlarının bu çalışma ile örtüşmediği görülmüştür.

Literatür incelemesi sonucunda genel olarak medeni durumlarının öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini etkilediği görülmüştür. Bu etki bazı araştırmalarda evli öğretmenler lehine olurken, bazı araştırmalarda bekar öğretmenler lehine olmuştur.

4.1.4. Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklı olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U test istatistiği sonuçları tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 4.4. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Okul Türü	N	M	Sd	MR	MW-U	Z	p
Bilişsel boyutu	Ortaokul	333	3.61	0.61	229.82	20919	-0.44	0.66
	İmam Hatip Ortaokulu	129	3.63	0.64	235.84			
Duyuşsal boyutu	Ortaokul	333	4.37	0.52	233.88	20686.5	-0.62	0.54
	İmam Hatip Ortaokulu	129	4.36	0.45	225.36			
Genel Ortalama	Ortaokul	333	3.85	0.54	230.75	21229.5	-0.19	0.85
	İmam Hatip Ortaokulu	129	3.86	0.54	233.43			

N: örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart Sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, MW-U: Mann Whitney U test değeri, Z: test istatistik değeri, p: İstatiksel anlamlılık

Tablo 10’da öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, okul türü değişkenine göre incelenmiş ve Mann Whitney U test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin her iki alt boyutu ve genel puan sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Bu sonuca göre, “Görev yaptıkları okul türlerine göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Bu durum, okul türü değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığını göstermektedir.

Okul türlerinin eğitim programları ve dersleri arasındaki farklılığa bağlı olarak öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin de farklı olacağı düşünülebilir. Çünkü İmam hatip ortaokulları ile diğer ortaokul türleri arasında ders programında ahlaki ilkelere yer verilirken diğer ortaokullara devam eden öğrencilerin bu ihtiyacı DKAB dersi ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Aydın, 2008: 185). Ancak okulda eğitim öğretim sürecine ilişkin olarak ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenleri arasında en azından kavramsal düzeyde benzer tutum ve deneyimin yanı sıra ortak bir amaç birliğinin olması gerektiği düşünüldüğünde bu

benzerliğin doğal olduğu söylenebilir. Ayrıca dini ve ahlaki değerlerin anlaşılp yaşanması yalnızca bilgi vermekle sağlanamaz. Ahlaki olgunluğa bilgi, değer ve tecrübe bütünlüğü içinde tasarlanıp uygulanmaya konulan bir din eğitimi programı ile ulaşmak mümkündür (Ayhan vd. 2004: 18).

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini okul türüne göre, ortaokul ve imam hatip ortaokulu açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Okul türüne göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları daha çok, özel okul/ devlet okulu veya ilkokul/ ortaokul açısından incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde çoğunlukla araştırmaların sonuçlarının bu araştırmayla benzeştiği görölmektedir. Karakölçe (2018: 46) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının görev yaptıkları okul türü durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ilkokul yöneticilerinin değerler eğitimi tutum düzeylerinin benzer olduğu görölmüştür. Aksoy'un (2017: 85), ilkokullarda değerler eğitiminde etkili olan unsurlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü/sınıf düzeyinin, görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Kara (2017: 36), ilkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, okul türü değişkeninin öğretmen görüşlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Okudan'ın, (2010: 78) eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi yeterliliklerini incelediği çalışmasında; görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir fark gözlenmemiş, bu sonucuna göre okul türü değişkeninin eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi algılarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Literatür incelemeleri sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Öğretmenlerin aynı kazanımları aynı sürede, aynı çevre şartlarında öğrencilere veriyor olmaları aynı görüşte olmalarına neden olabilir.

4.1.5. Mezun Olunan Lisans Programına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaların yönelik görüşlerinin mezun olunan lisans programı değişkenine göre farklı olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U test istatistiği sonuçları tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Mezuniyet Bölümü	N	M	Sd	MR	MW-U	Z	p
Bilişsel boyutu	İlahiyat Lisans Programı	307	3.64	0.63	235.31	22622.5	-0.86	0.39
	DKAB Öğretmenliği	155	3.58	0.59	223.95			
Duyuşsal boyutu	İlahiyat Lisans Programı	307	4.40	0.48	240.45	21046.0	-2.05	0.04
	DKAB Öğretmenliği	155	4.30	0.53	213.78			
Genel Ortalama	İlahiyat Lisans Programı	307	3.88	0.54	237.28	22017.5	-1.31	0.19
	DKAB Öğretmenliği	155	3.80	0.53	220.05			
N: örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart Sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, MW-U: Mann Whitney U test değeri, Z: test istatistik değeri, p: İstatistiksel anlamlılık								

Tablo 11’de öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, mezun oldukları lisans programına göre incelenmiş ve Mann Whitney U test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin duyuşsal alt boyutu için elde edilen puan sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < .05$).

Buna göre, ilahiyat lisans programından mezun olan öğretmenlerin ölçeğin duyuşsal alt boyutundan elde ettikleri puan sıra ortalaması ($MR=240.45$), DKAB öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasından ($MR=213.78$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuca göre, “*Mezun olunan programa göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında ilahiyat lisans programı mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.*” şeklinde kurulan hipotez, duyuşsal boyut açısından doğrulanırken, bilişsel boyut ve genel ortalama açısından doğrulanmamıştır.

İlahiyat lisans programından mezun olan öğretmenlerin almış oldukları özel alan derslerinin kredi olarak daha fazla oluşu onlar lehine anlamlı bir fark oluşabileceğini düşündürebilmektedir. Ancak eğitim öğretim sürecine ilişkin olarak, ilahiyat lisans programı ile DKAB öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenlerin

amaçlarının ve ortamlarının ortak oluşu bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini mezun olunan programa göre, DKAB öğretmenliği ve ilahiyat lisans programı mezunu öğretmenleri açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Literatürde daha çok mezun olunan lisans programı eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler açısından incelenmiştir.

Kılcan (2009: 93), yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre, görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yaşaroğlu (2014: 132) da çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının daha pozitif olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Leblanch (2007: 46) çalışmasında öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin, karakter eğitimine daha fazla önem verdiklerini ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre karakter eğitimine ilgilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Can (2008: 102) ise öğretmenlerin bitirdikleri okul/öğretim programına göre dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı (2020: 110) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarında mezun oldukları lisans türü durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Literatür incelemesi sonucunda genel olarak okul türü değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir.

4.1.6. Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamasına Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaların yönelik görüşlerinin lisansüstü eğitim yapıp yapmamasına göre farklı olup olmadığına yönelik Kruskal Wallis H test istatistiği sonuçları tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 4.6. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Olunan Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamasına Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Öğrenim durumu	N	M	Sd	MR	KW-H	df	p
Bilişsel boyutu	Lisans	388	3.60	0.62	228.86	0.986	2	0.611
	Yüksek lisans	67	3.71	0.65	244.33			
	Doktora	7	3.71	0.29	254.86			
Duyuşsal boyutu	Lisans	388	4.36	0.51	230.51	0.358	2	0.836
	Yüksek lisans	67	4.41	0.42	239.04			
	Doktora	7	4.34	0.38	214.29			
Genel Ortalama	Lisans	388	3.84	0.54	229.09	0.796	2	0.672
	Yüksek lisans	67	3.93	0.55	243.85			
	Doktora	7	3.91	0.28	247.00			

N: örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart Sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, KW-H: Kruskall Wallis H test değeri, df: Serbestlik derecesi, p: İstatiksel anlamlılık

Tablo 12’de öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve Kruskall Wallis H test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin bilişsel alt boyutu, ölçeğin duyuşsal alt boyutu ve ölçeğin genel puan sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$).

Bu sonuca göre, “*Lisansüstü eğitim yapıp yapmamasına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.*” şeklinde kurulan hipotez doğrulanmamıştır. Eğitim düzeyi yükseldikçe konu hakkında bilginin, bilincin ve farkındalığın artacağı düşünülebilir. Ancak bu çalışmanın sonucunda, öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, lisansüstü eğitim yapanların çalıştıkları alanla ilgilenmeleri, mesailerinin büyük kısmını alanlarıyla ilgili araştırmalara ayırmaları ve bu yönde kendilerini geliştirmeleri etkili olmuş olabilir.

Literatür incelendiğinde sonuçları bu araştırmayla benzeşen ya da benzeşmeyen araştırmaların var olduğu görülmüştür. Çağlayan (2018: 54) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları, öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Demirel’in (2009: 44) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarında, eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde Milson ve

Mehlig'in (2002: 50) yaptıkları araştırmada da ilkököl öğretmenlerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlilik inançları ölçeğinin, Kişisel Öğretim Yeterliliğine ve Genel Öğretim Yeterliliğine ilişkin alt boyut puanları üzerinde lisans ve lisansüstü eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Ekşi ve Okudan (2011: 184) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi yeterliliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre eğitim seviyesindeki yükselmenin, değerler eğitimi yeterliliklerine olumlu yansıdığı söylenebilir.

Literatür incelemesi sonucunda, lisansüstü eğitim yapıp yapmama durumunun öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde çoğunlukla anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.7. Değerler Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Ders, Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaların yönelik görüşlerinin değerler eğitimiyle ilgili herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklı olup olmadığına yönelik ve Mann Whitney U test istatistiği sonuçları tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 4.7. DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Ders, Seminer ya da Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçek ve alt boyutları	Hizmetiçi Eğitim Durumu	N	M	Sd	MR	MW-U	Z	p
Bilişsel boyutu	Evet	273	3.71	0.60	252.19	20149	-4.01	0.00
	Hayır	189	3.48	0.62	201.61			
Duyuşsal boyutu	Evet	273	4.40	0.48	241.28	23129.5	-1.91	0.06
	Hayır	189	4.31	0.52	217.38			
Genel Ortalama	Evet	273	3.93	0.53	250.81	20528	-3.74	0.00
	Hayır	189	3.74	0.54	203.61			

N: örneklem sayısı, M: Ortalama, Sd: Standart Sapma, MR: Rank (sıra) ortalaması, MW-U: Mann Whitney U test değeri, Z: test istatistik değeri, p: İstatiksel anlamlılık

Tablo 13'te öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre incelenmiş ve Mann Whitney U test istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin her iki alt boyutu ve genel puan sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($p < .01$).

Bu sonuca göre, değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Böylece *“Değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.”* şeklinde kurulan hipotez doğrulanmıştır. Bu durum değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumunun öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini farklılaştırdığını göstermektedir.

Değerler eğitimi alanında herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alma durumu öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olma ve bilinçlenme düzeylerinde yükselme sağlayabilir. Elde edilen bulgulara göre de, değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir ders; seminer ya da hizmet içi eğitimin; bilgilerin yalnızca teorik olarak alınmasından ziyade, örneklerle ve etkinliklerle desteklenerek “uygulamalı” bir şekilde yapılmasına katkı sağladığı için faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenler değerler eğitimi yaklaşım, yöntem ve değerlendirilmesi konularında yeni gelişmeler doğrultusunda kendilerini geliştirmektedirler. Bu eğitimlerin öğretmenlerin değerler eğitimi alanında bilgi ve beceri düzeylerinin gelişmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde sonuçları bu araştırmayla örtüşen ya da örtüşmeyen araştırmalar vardır. Çağlayan (2018: 51) tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarının değerler eğitimi alanında herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Baysal (2013: 71) tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitimi alanında seminer ya da kurs alan öğretmenlerin materyal kullanımında, kurs almayan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Aksoy (2017: 86) ve Başçı (2012: 145) tarafından yapılan çalışmalara göre ise, öğretmenlerin hizmet içi kurs/seminere katılmalarına göre, değer eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Demirel (2009: 44)'in yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin karakter eğitime ilişkin öz yeterlilik inançları hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Milson (2003)'un yaptığı araştırmada da hiç eğitim almayan katılımcılarla farklı türlerde eğitim alan katılımcılar arasındaki farklılıkların karşılaştırıldığı analizlerde, karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğinin kişisel ve genel öğretim yeterliğine ilişkin alt boyutlarında üniversiteye dayalı eğitim alanların puanları hiç eğitim almayanlara göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Literatür incelemesi sonucunda genel olarak değerler eğitimi ile ilgili alınan herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitimin öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi olan 462 öğretmenin değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri etkinlikler, yöntemler ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin ölçek maddelerinin frekans ve yüzde dağılımı aşağıda sunulmuştur.

4.1.8. Ölçek Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan ölçek maddelerinin betimsel istatistikleri tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Etkiliklere İlişkin Maddelerin Frekans Ve Yüzde Dağılımı Betimsel İstatistikleri

Mad.No	Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Yaptıkları Etkinlikler	1. Hiçbir zaman	2. Çok seyrek	3. Ara sıra	4. Sıklıkla	5. Her zaman	$\bar{x}$	S
2	Öğrencilerin diğer insanlara karşı duyarlı olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	N 1 % 0,2	25 5,4	163 35,3	202 43,7	71 15,4	3,69	0,80
3	Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	N 1 % 0,2	18 3,9	147 31,8	213 46,1	83 18	3,78	0,79
9	Öğrencilerin vatanseverlik bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.	N 3 % 0,6	23 5,0	124 26,8	167 36,1	145 31,4	3,93	0,91

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri etkinliklerden en fazla öğretmen tarafından uygulanan etkinliğin, ölçeğin 9. maddesi olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin vatanseverlik bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.” şeklinde düzenlenen etkinliği öğretmenlerin % 31,4’ü her zaman, % 36,1’i sıklıkla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,93’tür. Bu değer, en yüksek aritmetik ortalama değeridir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin daha çok öğrencilerin vatandaşlık bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Vatanseverlik değeri, toplumsal hayatın sürekliliğini ve işleyişini sağlaması yönüyle oldukça önemlidir (Karasu Avcı ve İbret, 2016: 2501). Bu değere sahip kişilerden haklarını bilmesi, sorumluluk alması, çevresinde ve dünyada yaşanan sorunlara karşı duyarlı olup çözümler üretmesi, doğal mirasa ve hayvanlara karşı duyarlı olması, üyesi olduğu toplumun başarılarıyla övünüp, maddi ve manevi değerlerine sahip çıkması beklenir (Avcı, İbret ve Karasu Avcı, 2017: 15060).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda da “vatanseverlik” değerinin öğrencilere ilk sıralarda kazandırılması gereken bir değer olduğu görülmüştür. Topal (2019: 251) tarafından on kök değere ilişkin yapılan çalışmada, derslerde en çok işlenen değer “vatanseverlik” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2020: 117) da sınıf öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada değer hiyerarşisine yönelik öncelikle kazandırılması gereken değerler arasında en yüksek oranda belirtilen değer

“vatanseverlik” değeri olmuştur. Akhan, Subaşı, Açıl (2020: 128) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının kök değerler sıralamalarının “sevgi, saygı”, adalet, sorumluluk ve vatanseverlik” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vatanını sevmek, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek gibi anlamları içeren “vatanseverlik” değerinin öğretmenler tarafından öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken değerler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında “vatanseverlik” değerinin kültürel bir miras olduğu ve sonradan kazanılamayacağı, varlığımız için zorunlu olmasının yanı sıra zaman zaman ülkemize yönelik gerçekleştirilen terör eylemleri, dünyanın birçok farklı bölgesinde ve komşu ülkelerin bazılarında devam eden savaş, terör ve istikrarsızlık bu değerın öneminin günümüzde daha iyi anlaşılmasını sağlamış olabilir.

Ankete katılan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları etkinliklere yönelik görüşlerinin alındığı diğer maddelerin aritmetik ortalamalarına en yüksek değerden en az değere doğru sırasıyla incelendiğinde ise; öğretmenlerin “*Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.*” Şeklindeki 3. maddenin aritmetik ortalamasının 3,78 olduğu, “*Öğrencilerin diğer insanlara karşı duyarlı olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.*” şeklindeki 2. maddenin aritmetik ortalamasının 3,69 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda evrensel bir değer olan “sorumluluk” değerinin en fazla önem verilen değerlerin başında geldiği görülmektedir. Can (2008: 76), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en fazla sorumluluk sahibi olmaya yönelik etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Tepecik (2008: 31), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin doğrudan verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada dünyada yaşanan birçok sorunun kaynağını insanların sorumluluk yerine ve zamanında yerine getirmemelerinin yattığı ifade edilmiştir.

Sorumluluk değerinin yüksek oranda vurgulanması, “küreselleşen” dünya ile ilişkilendirilebilir. Nitekim “küreselleşen” dünyada bireylerin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilmeleri sorumluluk değerine sahip çıkmaları ile mümkün hale gelecektir (Johansson, 2009: 91).

Değerler eğitiminin temel amacının çeşitli programlar yoluyla öğrencilere temel insani özellikleri kazandırmak, insanlara ve çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek ve bunları davranışa dönüştürmeleri konusunda onlara yardımcı olmak olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “diğer insanlara karşı duyarlı olmaları”, onların bazı değerleri merkeze alan rollere bürünmeleri ve bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelere katılmaları yoluyla sağlanabilir. Bu etkinliklerle öğrenciler sürece aktif olarak katılarak üst düzey düşünmeye becerileri geliştirme imkanı elde edebilirler.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri yöntemlere ilişkin maddelerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Yöntemlere İlişkin Maddelerin Frekans Ve Yüzde Dağılımı Betimsel İstatistikleri

Mad.No	Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntemler		1. Hiçbir zaman	2. Çok seyrek	3. Ara sıra	4. Sıklıkla	5. Her zaman	$\bar{x}$	S
4	Değerlerin kazandırılmasında tartışma yöntemini kullanırım.	N	3	54	193	161	51	3,44	0,86
		%	0,6	11,7	41,8	34,8	11		
5	Öğrencilere, ahlaki çelişki içeren bir problemi çözerken kullandığım problem çözme sürecini açıklarım.	N	7	64	143	174	74	3,53	0,97
		%	1,5	13,9	31	37,7	16		
1	Öğrencilere, çeşitli durumlar vererek onların bu durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini kendilerinin bulmalarını sağlarım.	N	0	14	148	222	78	3,79	0,75
		%	0	3	32	48,1	16,9		
8	Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim.	N	0	2	10	125	325	4,67	0,54
		%	0	0,4	2,2	27,1	70,3		
11	Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım.	N	9	51	177	174	51	3,45	0,90
		%	1,9	11	38,3	37,7	11		
13	Değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini diğer insanların yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlarım.	N	0	5	31	239	187	4,32	0,65
		%	0	1,1	6,7	51,7	40,5		

15	Öğrencilerin değerleri işbirliğine dayalı olarak çalıştıkları bir ortamda kazanmalarını sağlarım.	N	7	44	159	181	71	3,57	0,91
		%	1,5	9,5	34,4	39,2	15,4		
14	Öğrencilerin değerlerle ilgili bir problem durumunu derinlemesine inceleyip, sonuçlarını değerlendirdikten sonra hareket etmelerini sağlarım.	N	9	43	133	199	78	3,64	0,93
		%	1,9	9,3	28,8	43,1	16,9		
16	Öğrencilerin kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum.	N	1	6	36	196	223	4,37	0,70
		%	0,2	1,3	7,8	42,4	48,3		
6	Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almalarını sağlarım.	N	0	7	42	218	195	4,30	0,70
		%	0	1,5	9,1	47,2	42,2		

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri yöntemlerden en fazla uygulanan yöntemin, ölçeğin 8. maddesi olduğu görülmektedir. “*Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim.*” şeklindeki 8. maddeyi öğretmenlerin % 70,3’ü her zaman ve % 27,1’i sıklıkla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,67’dir. Bu değer, en yüksek aritmetik ortalama değeridir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemin öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için onları yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

MEB’in 2018 ortaöğretim DKAB programında yer verilen değerler eğitiminin amacı, öğrencinin yalnızca değerler ilgili bilgi sahibi olması değil, değerlerin yaşam biçimi haline gelmesi ve davranış özelliğine dönüşmesini sağlamaktır. Eğitimin öncelikli amacı, öğrencilerin akademik olarak yetiştirilmesi olmamalıdır. Öncelikli amaç, öğrenciye olumlu tutum ve davranışlar kazandırmak olmalıdır. Olumlu tutum ve davranışlar kazanan öğrenci sağlam bir karaktere sahip olur. Öğrencinin hayatı boyunca öğreneceği bilgileri işleyecek, gerektiğinde davranışa dönüştürecek, gerektiğinde hayatı kolaylaştıracak çalışmalara dönüştürecek olan karakteridir. Değerler insanların duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerin olumlu değerlere sahip olmaları gerektiği konusunda farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntemlere yönelik görüşlerine yer verildiği diğer maddeleri aritmetik ortalamalarına en yüksek değerden en az değere doğru sırasıyla incelendiğinde ise ölçeğin; “*Öğrencilerin*

kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum.” şeklinde düzenlenen 16. maddesinde öğretmenler % 48,3’ü her zaman ve % 42,4’ü sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,37’dir.

Kişinin kendisine saygı duyması onun iç dünyasını şekillendirirken dış dünya ile daha sağlam ilişkiler kurmasını sağlayan önemli bir kişilik temelini oluşturmaktadır. Kişinin kendisine saygı duyması kendi yetenek ve değerlerine inanması anlamına gelir. Öğrenci de öz saygıyı geliştirmeyi, arkadaşlarının ona saygı duymasını, bilgi ve becerilerinin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından beğenilmesini ister. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin bu gereksinimlerini gidermek için öğrencileri iyi tanıyarak sınıf içinde ya da okulda yeteneklerini göstermelerine imkan tanımalı ve onların yetenek ve olumlu davranışlarını ödüllendirmelidir (Tuğcu, 2009: 22). Böylece öğretmen öğrencilerin olumlu bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olur. Aksi halde zayıflık ve acizlik duyguları ortaya çıkmaktadır (Tuğcu, 2009: 23).

Ölçeğin, *“Değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini diğer insanların yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlarım.”* şeklindeki 13. maddesini öğretmenlerin % 40,5 her zaman ve % 51,7’si sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,32’dir.

Empati yeteneği bireylerin topluma uyum sağlanması, iletişim becerilerinin gelişmesi, toplumda yardımlaşma ve dayanışmanın artması, toplumsal barışın korunma gibi birçok değer varlığını sürdürmesinde pozitif bir etkiye sahiptir. Ayrıca empati yeteneği gelişmiş bireylerin özsaygılarının yüksek olduğu, ruhsal gelişmelerinin olumlu olduğu, çevrelerindeki kişilerle pozitif yönde ilişkiler kurduğu ve çevreleri tarafından sevildiği bilinmektedir (Dökmen, 2000:169). Bu doğrultuda, değerler eğitiminin öğrencilerde empati duygusunun gelişmesine imkan sağlayan yöntemlerle gerçekleştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda bazı yöntemlerin öğrencilerde empati duygusunu geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Örneğin, Altınova ve Çiftçi (2002:144) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama uygulamasının öğrencilerin empati becerisi ve empatik eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Osier ve Fox (2001) tarafından yapılan çalışmada ise, çocukların çizim ve yazı kullanarak değişen duygularını çizerek ve problem çözme aşamalarını paylaşarak, başkalarının

duygularına etkili olarak dahil olduklarını böylelikle daha empatik bir insan olduklarını belirtmişlerdir.

Ölçeğin, “*Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almalarını sağlarım.*” şeklindeki 6. maddeyi ise öğretmenler % 42,2’si her zaman ve % 47,2’si sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,30’dur.

Eğitim sisteminde örnek kişilerden yararlanma yaklaşımı ile toplumsal yaşamdaki şiddet ve çözülme gibi problemlerin üstesinden gelinebilir (Yazıcı ve Aslan, 2011: 2185). Örnek kişilerin yaşamış kişilerden seçilmesi öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Tarihi kişiler değerlerin aktarımında bir araçtır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 80) Nitekim öğrenciler için olumlu değerlere sahip insanlar birer rol model olma işlevine sahiptirler. Öğrenciler bu kişileri rol model olarak çeşitli kazanımlar elde edebilirler. Dönmez tarafından yapılan çalışmada, kazandırılmak istenen değerlerin kalıcılığının artırılabilmesi için değerlerin doğrudan soyut değerler şeklinde değil; topluma mal olmuş ve önde gelen kişiler ya da en somut kahramanlar yoluyla verilmesi gerektiğini ifade eder (2006) Yazıcı ve Aslan tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitiminde tarihi kahramanlardan faydalanılmasını değerlerin duygusal yanının olmasına ve bu değerlerin kahramanlar kullanılarak kazandırılmasının daha etkili olduğuna bağlamaktadırlar (2011: 2185-2186).

Ölçeğin, “*Öğrencilere, çeşitli durumlar vererek onların bu durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini kendilerinin bulmalarını sağlarım.*” şeklindeki ölçeğin 1.maddesini öğretmenler, % 42,2’si her zaman ve % 47,2’si sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,79’dur.

Gerçek hayattta benzerleriyle karşılaşabileceği durumlarla öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi ve beceriler kazandırmak son derece önemlidir. Çünkü davranışları bir olay içerisinde ve tartışarak öğrencilerin kendilerinin buması daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilir (Yeşilyurt, 2019: 132). Örnek olay yöntemi olarak adlandırılan bu yöntem, gerçek olaylarla yüz yüze kalınmış gibi düşüncelerin ileri sürülmesi ve soruna ilişkin çözüm önerilerinin sunulması (Ocak, 2011: 265) ve günlük yaşamdaki bir çok olayın bu yönteme

uyarlanması, başka görüş ve düşüncelere saygılı olunmasını sağlaması (Sünbül, 201: 304) açısından değerler eğitiminde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir.

Ölçeğin, “*Öğrencilerin değerlerle ilgili bir problem durumunu derinlemesine inceleyip, sonuçlarını değerlendirdikten sonra hareket etmelerini sağlarım.*” şeklindeki 14. maddesini öğretmenler, % 16,9’u her zaman ve % 43,1’i sıklıkla, seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,64’tür.

Bir problemle karşı karşıya kalmak sadece okulda geçen yıllara özgü değildir. Bu nedenle problem çözme bütün yaşam boyunca ihtiyaç duyulan bir yetenektir. Bu yöntemin değerler eğitiminde kullanılmasındaki asıl amaç, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüzyüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisi kazandırmaktır (Aksoy, 2003: 85). Tarafından yapılan çalışmada öğretmenler değerler eğitiminde en etkili yöntemin örnek olay yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir (Balcı ve Yelken, 2013: 208).

Ölçeğin, “*Öğrencilerin değerleri işbirliğine dayalı olarak çalıştıkları bir ortamda kazanmalarını sağlarım.*” şeklindeki 15. Maddesinde ise öğretmenler % 15,4’ü her zaman ve % 39,2’si sıklıkla seçeneklerini işaretlenmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,57’dir.

Öğrencilerin bir konuyu öğrenmek için işbirliği içerisinde çalışmalarını gerektiren bir öğrenme yaklaşımı olan işbirlikli öğrenmede (Tan, 2006: 140), öğrenciler ortak bir hedefe ulaşmak amacıyla beraber çalışırlar. Beraber çalışmanın esası, birbirinden daha iyi olmak değil, birbiriyle daha iyi yapmaktır (Bacanlı, 2001:199). Dolayısıyla bünyesinde yardımlaşma, dayanışma, uzlaşma, işbirliği, demokratiklik gibi birtakım davranış şekillerini barındırdırması değerler eğitimine uygunluğunu göstermektedir. Tunçel tarafından işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, öğrenciler yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, birlikte hareket etme, dinleme, cesaretlendirme ve motive etmeyi öğrendiklerini ve gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (2006: 121).

Ölçeğin, “*Öğrencilere, ahlaki çelişki içeren bir problemi çözerken kullandığım problem çözme sürecini açıklarım.*” şeklindeki 5. maddede öğretmenler % 16’sı her zaman ve % 37,7’si sıklıkla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,53’tür.

Öğrencilerin hayata atıldıklarında karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerine yönelik modeller sunan problem çözme yönteminin pek çok bilişsel faydasına ek olarak, değerlerinin öğrenilmesine de katkısı büyüktür. “Öğrencilerin sorumluluk alma, azimle çalışma, sabır vb. duyguların gelişmesine yardım eder. Öğrencilerin farklı kişilerle çalışma ve etkili iletişimde bulunma becerisi kazanmalarına yardım eder” (Akyürek, 2016: 151).

Ölçeğin, “*Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım.*” şeklindeki 11. maddede öğretmenler % 11’i her zaman ve % 37,7’si ise sıklıkla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,45’tir.

Değerler eğitiminin temel amacı, toplumsal hayatta gerçek olarak var olan ve değerlerle ilgili olan sorunları en aza indirmek veya ortadan kaldırmaktır. Bu bağlamda problem çözme yönteminin, öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenme, araştırma yapma, sorunları tanıma ve çözüm önerileri üretme, düşünme becerileri kazandırma ve gerçek yaşamla ilgili olma gibi değerler eğitime uygunluğu açısından birçok olumlu yanı bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2019: 135).

Ölçeğin, “*Değerlerin kazandırılmasında tartışma yöntemini kullanırım.*” şeklindeki 4. maddede öğretmenler % 11 her zaman ve % 34,8 sıklıkla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,44’tür.

Tartışma yöntemi öğrencilerin bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüş ve düşünce üreterek, o konu hakkında kapsamlı ve detaylı olarak düşünme, fikir ve bilgi paylaşımında bulunma gibi etkinlik yapmayı içerir (Ocak, 2011: 253). Tartışma yönteminin değerler eğitime uygunluğu bu yöntemin faydaları arasında sayılabilir. Nitekim birlikte çalışmayı, sorumluluğu teşvik etmesi, önyargıları ortadan kaldırması, hoşgörü ve devamlılık eğitimi sunması bu yöntemin faydaları arasında yer almaktadır (Uyanık Balat, 2012: 263). Kocaman tarafından yapılan çalışmada da tartışma yönteminin, saygı, hoşgörü, işbirliği, dayanışma, güven, empati gibi pek çok değer öğretmesine fırsat verdiği ifade edilmiştir (2020: 48).

Değerler eğitiminde öğrencinin kendi değer sistemini oluşturması oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında öğrencilerin

üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmeye ilişkin yaratıcı drama, tartışma, problem çözme gibi öğretim yöntemlerinden yararlanmaları faydalı olabilir. Öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine katan, onların üst düzey düşünme becerileri geliştirmelerini sağlayan ve bilişsel davranışların ediniminde olduğu gibi duyuşsal davranışların kazandırılmasında da onları pasif dinleyici durumundan çıkaran bu tür yöntemlerin değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli yöntemler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin maddelerin frekans ve yüzde dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Maddelerin Frekans ve Yüzde Dağılımı Betimsel İstatistikleri

Mad.No	Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri	1. Hiçbir zaman	2. Çok seyrek	3. Ara sıra	4. Sıklıkla	5. Her zaman	$\bar{x}$	S
12	Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onların davranışlarını gözlemleyerek anlarım.	N 0	7	64	233	158	4,17	0,72
		% 0	1,5	13,9	50,4	34,2		
10	Öğrencilerin değerlerinde değişiklik olup olmadığını söz konusu değerler hakkında tartışma ortamı yaratarak belirlerim.	N 6	63	195	150	48	3,37	0,89
		% 1,3	13,6	42,2	32,5	10,4		
7	Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onları gerçek bir yaşam problemi ile yüz yüze getirdikten sonra, bu probleme ilişkin düşüncelerini belirlerim.	N 8	53	137	184	80	3,60	0,96
		% 1,7	11,5	29,7	39,8	17,3		

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri değerlendirme yöntemlerinden en fazla öğretmen tarafından uygulanan yöntemin, ölçeğin 12. maddesi olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onların davranışlarını gözlemleyerek anlarım.” şeklindeki maddede öğretmenlerin % 34,2’si her zaman ve % 50,4’ü sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,17’dir. Bu değer, en yüksek aritmetik ortalama değeridir. Bu bulgulara göre

öğretmenlerin değerler eğitimde değerlendirme yöntemlerinden en çok “gözlem” tekniğini kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her çeşit performanslarını gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmaktadır (Erkan ve Gömleksiz, 2008: 166). Can (2008: 89), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri ölçme değerlendirme etkinliklerinde en fazla gözlem tekniğine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Gözlemler yoluyla öğrencilerin duyuşsal özellikleri belirlenirken, öğrencilerin belli koşullarda, örneğin derste veya sınav esnasında nasıl davrandığı ile ilgili değil, davranışlarını sınırlayan dış etkenlerin bulunmadığı ya da tam anlamıyla istediği gibi davranabilme durumlarında genellikle nasıl davrandığına bakılmalı ve uzun süreli gözlem yapılarak daha çok işaretçiler yoklanmalıdır (Özçelik, 2010: 32-34).

Ankete katılan öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin alındığı diğer maddelerin aritmetik ortalamaları en yüksek değerden en az değere doğru sırasıyla incelendiğinde ise; *“Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onları gerçek bir yaşam problemi ile yüz yüze getirdikten sonra, bu probleme ilişkin düşüncelerini alarak belirlerim.”* Şeklindeki 7. Maddede öğretmenlerin % 17,3’ü her zaman ve % 39,8’i sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,60’tır.

Örnek olay yönteminde, kazandırılmak istenen değer ve davranışlar örnek bir olayın içersinden öğrencilerin tartışarak ve düşünerek bulmaları davranışların daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir. Öğretmenler örnek olay için farklı disiplinlerdeki (tarih, edebiyat, hayat bilgisi) gündelik olaylarda karşılaşılan yaşam olaylarını tartıştırarak öğrencilerinde değerlere yönelik düşünceleri geliştirilebilir (Özkan, 2010: 155). Sönmez, tarafından yapılan çalışmada değerlerin kazanılması gibi duyuşsal alan davranışlarının ölçülmesinde öğrenciye yapay ya da gerçek yaşamdan uyarlanmış bir kurgu verilerek ve gözlenen öğrenci davranışları standartlaştırılmış araçlar vasıtasıyla ölçülerek değerlendirilebileceği belirtilmişler (2008: 268).

Değerlendirmeye ilgili olan *“Öğrencilerin değerlerinde değişiklik olup olmadığını söz konusu değerler hakkında tartışma ortamı yaratarak belirlerim.”*

şeklindeki 10. Maddede ise öğretmenlerin % 10,4'ü her zaman ve % 32,5'i sıklıkla seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,37'dir.

Değerler arası ilişkileri belirlemek, herhangi bir olay veya durum karşısında bunlar arasındaki önem sırasına göre akılcı düşünme ilkelerini kullanarak davranma, hareke geçme becerisi edinme gibi doğru davranışa kaynak olacak değerlerin analizine dayalı tartışma yöntemi, “değer analizi” olarak ifade edilen yöntemin genel özelliklerini taşımaktadır. Bu yöntemde değerler arasındaki ilişkiler örnek olay ve durumlarla analiz edilerek önce doğru davranış öğretilir. Örneğin bir kimsenin “acil vermesi gereken bir borcu varken başkasına yardım etme düşüncesi ile cömertlik yapıp yapmayacağı” üzerinde tartışılır. Bu durumda doğru davranışa kaynak olacak değerlerin analizine dayalı değer aktarımı sağlanır (Karatay, 2011: 1444). Dolayısıyla bu tür bir tartışma ortamı öğrencinin değeri edinme düzeyine ilişkin fikir verebilir. Can tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, “öğrencilerin değerlerinde değişiklik olup olmadığını söz konusu değerler hakkında tartışma ortamı yaratarak belirlerim” şeklinde değerlendirme yöntemini öğretmenlerin %14.7' si her zaman, %52.9' u sıklıkla seçeneklerini işaretleyerek kullandıkları ifade etmişlerdir (2008: 90).

Ölçme ve değerlendirmede ne kadar çeşitli yöntemler kullanılırsa elde edilen veriler o oranda sağlıklı olur. Bu bilgiye dayanarak öğretmenlerin daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak için kullandıkları ölçme değerlendirme çeşitlerini artırmaları oldukça önemlidir.

DKAB Öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve değerlendirme gibi etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda DKAB öğretmenleri ile gerçekleştirilen ve araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme sorularına ve cevaplarına yer verilmiştir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bölümü ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Nitel verilerin daha çok açığa çıkıp desteklenmesi amacıyla 20 DKAB öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş ve kendilerine görüşmelerde aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Değerler eğitiminde hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
2. Değerler eğitiminin etkili olabilmesi için sizce nasıl bir eğitim-öğretim yapılmalı ve öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanmalıdır?
3. Öğrencilerin değerler eğitimi sonucu kazandığı davranışları değerlendirirken hangi değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?
4. Değer eğitim-öğretimi yaparken hangi tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

4.2.1. Görüşlerine Başvurulan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Bu bölümde, görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki hizmet süreleri, mezuniyet durumları, eğitim durumları, görev yaptıkları kuruma ilişkin bilgiye tablo 17 'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. DKAB Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Hizmet Süreleri, Mezuniyet Durumları, Eğitim Durumları, Görev Yaptıkları Kuruma İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Görevi	Branş	Öğrenim Durumu	Kıdem	Görev Yeri
(Ö1)	K	Öğretmen	DKAB	Y. Lisans	12	Ortaokul
(Ö2)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	15	İ. Hatip OO.
(Ö3)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	6	İ. Hatip OO.
(Ö4)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	16	İ. Hatip OO.
(Ö5)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	11	Ortaokul
(Ö6)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	7	Ortaokul
(Ö7)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	11	Ortaokul
(Ö8)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	13	Ortaokul
(Ö9)	K	Öğretmen	DKAB	Y. Lisans	12	Ortaokul
(Ö10)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	8	Ortaokul
(Ö11)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	7	İ. Hatip OO.
(Ö12)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	16	Ortaokul
(Ö13)	K	Öğretmen	DKAB	Y. Lisans	7	İ. Hatip OO.
(Ö14)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	17	Ortaokul
(Ö15)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	14	Ortaokul
(Ö16)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	5	Ortaokul
(Ö17)	K	Öğretmen	DKAB	Y. Lisans	11	Ortaokul
(Ö18)	E	Öğretmen	DKAB	Lisans	8	Ortaokul
(Ö19)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	19	Ortaokul
(Ö20)	K	Öğretmen	DKAB	Lisans	15	Ortaokul

Görüşmeye 7'si erkek 13'ü kadın olmak üzere toplam 20 öğretmen katılmıştır. Görüşülen öğretmenlerden 4'ü yüksek lisans, 16'sı lisans düzeyinde eğitim görmüşlerdir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları ise 1-5 yıl arası (1), 6-10 yıl arası (6), 11-15 yıl arası (9), 16-20 yıl arası (4), 21 ve üstü yıl arası ise katılımcı bulunmamaktadır. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin 5'i imam hatip ortaokulunda 15'i ise ortaokullarda görev yapmaktadır.

4.2.2. Öğretmenlerle Görüşme Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

4.2.3. DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “değerler eğitiminde hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek sunulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi, soru- cevap yöntemini tercih ediyorum.”
(Ö2)

“Daha çok örnek olay yoluyla değeri kavratmaya çalışıyorum. Soyut olan değerler ve ahlaki kavramlar böylece somutlaşarak öğrencinin kavrayabileceği düzeye erişiyor. Soru-cevap da kullandığım yöntemlerden biri.” (Ö20)

“Anlatım yöntemini kullanıyorum çoğunlukla.” (Ö14)

“Değerler eğitimi uygulamaların en fazla tercih ettiğimiz yöntem anlatım yöntemi ve örnek olay yöntemi oluyor.” (Ö4)

“Değerler eğitimi uygulamalarında daha çok hikâye ve örnek şahsiyetleri temel olarak anlatım yöntemini tercih ediyorum.” (Ö9)

“Daha çok model olma ve telkin yöntemini kullanıyorum.” (Ö5)

“Rol model olmayı önceliğimde tutmaya çalışıyorum. Derslerimde daha çok anlatım, örnek olay incelemesi yöntemlerini kullanıyorum.” (Ö11)

“Anlatım yöntemi, hikâye anlatımı, soru-cevap, rol model olma gibi yöntemler kullanıyorum. Bazen değerleri doğrudan öğretiyorum bazen örnek olay yoluyla bazen de öğrenciye düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğrencinin kendi seçimini yapmasını istiyorum.” (Ö3)

“Anlatım yöntemi, örnek olay incelemesi, kısa paylaşımı ve model olma yöntemini tercih ediyorum.” (Ö12)

Yukarıda yer alan görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemler incelendiğinde ilk sırada tercih edilen yöntem anlatım metodudur. Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14 kodlu öğretmenler diğer yöntemlerle birlikte anlatım yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ocak (2011: 243), anlatım yönteminin bir

konu ile ilgili öğrenciyi bilgilendirmek, olayları ve olaylar arasındaki bağı belirtmek bakımından oldukça faydalı bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Her öğretmenin değer öğretiminde belli oranda anlatım yöntemini kullanması normaldir. Fakat anlatım yöntemi, kullanma ilkelerine uyulduğunda değer eğitimi için vazgeçilmez yöntemlerden biridir. Ancak bu yöntemden faydalanabilmek için öğretmenler bu yöntemi nerede, ne zaman, ne kadar ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Akyürek, 2009: 125-129; Küçükahmet, 1998: 54-57). Akpınar ve Özdaş (2013: 111) tarafından yapılan “öğretmenlerin değer eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri” adlı araştırmada da öğretmenlerin ilk sırada kullandıkları yöntemin değerlerin önemini anlatma olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemler incelendiğinde ikinci sırada tercih edilen yöntemin “örnek olay incelemesi” olduğu görülmektedir (Ö2, Ö20, Ö4, Ö11, Ö3, Ö12). Bu yöntemin daha çok tercih edilmesinin nedeni, gerçek yaşamda benzer olaylarla yüz yüze gelindiğinde öğrencilere nasıl davranması gerektiği konusunda bilgi ve beceri kazandırması (Yeşilyurt, 2019: 132), olabilir. Örnek olay incelemesi yönteminde öğrenciler; örnek olayı analiz ederken anlamlandırma, böylelikle kendi değerlerini içten hissedip yapılandırma olanağına sahip olabilirler. Öğrenciler; örnek olayları çözümlerken derse katılımları daha aktif, değerlere ilişkin öğrenmeleri ise daha kalıcı olabilir. Böylelikle ahlaki gelişimlerine katkı sağlayabilirler (Akyürek, 2009: 176; Aydın, 2008: Küçükahmet, 1998: 70). Balcı ve Yelken (2013: 202) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin değer eğitiminde en fazla tercih ettikleri yöntemin örnek olay incelemesi olduğu görülmektedir.

Değer öğretiminde tercih edilen bir diğer yöntemin ise model olma olduğu görülmektedir. Ö5, Ö11, Ö12 kodlu öğretmenlerin model olma yöntemini ya önceledikleri ya da kullandıkları yöntemlerden biri olduğu görülmektedir. Hiç kuşkusuz öğretmen iyi bir model olduğunda sınıfta, okulda ve toplumda yol gösteren ve yönlendiren konumunda olabilir (Yalmanlı, 2009: 35). Öyle ki öğrenciler genellikle öğretmenlerinin beğendikleri özelliklerinden etkilenirler. Çengelci’nin (2010: 28) yapmış olduğu gözlemlerde de öğretmenlerin değerler eğitiminde rol model olmaya çalıştığı, değerlerin eğitimi sürecinde örnek davranışlar sergileyen öğrencileri de diğer öğrencilere model olarak gösterdiği sonucuna varılmıştır. Akbaş (2004: 93), Fidan (2009: 7), Meydan ve Bahçe’nin (2010: 27) yapmış olduğu çalışmalarda da öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde öğrencilere rol model

olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırmadan ulaşılan veriler ile literatürün örtüştüğü söylenebilir.

Değer öğretiminde dördüncü sırada tercih edilen yöntem soru-cevap tekniğidir. Ö2, Ö3, Ö20 kodlu öğretmenler, değerleri anlatım yöntemi ile öğrencilere aktardıktan sonra öğrencilere sorular yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, onların soru-cevap tekniğine sunum stratejisi kapsamında bir öğretim tekniği olarak yer verdikleri biçiminde değerlendirilebilir. Öğretmenlerden Ö3, “dürüst olmanın faydaları nelerdir?”, Ö20 ise “hoşgöründen ne anlıyoruz?” şeklinde sorular yönelttiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tanıma ve hatırlamaya ilişkin bilgi düzeyinde yer alan kazanımları ölçmek amacıyla sorular sordukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kalıplaşmış yanıtları ezberlemelerine ve sorulduğunda istenileni aktarmalarına neden olabilir (Altıntaş, 2019: 112). Bu da öğrencilerin değerlere ilişkin anlamlı öğrenmelerine karşılık ezber bilgiler edinmesine neden olabilir. Değerler eğitiminde soru-cevap tekniğini etkin bir biçimde kullanabilmek için bir hazırlık yapılması gereklidir. Özellikle soruların hangi hedeflerin kazandırılması amacıyla kullanılmak istendiği daha önce planlanmalıdır. Böylelikle öğretmenler; soru-cevap tekniğini kullanırlarken neyi ne zaman soracaklarını bilecekler ve öğrencileri belli bir çerçevede tutmuş olabileceklerdir (Akyürek, 2009: 130-134; Doğanay, 2011: 165).

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitiminde değerleri içeren kıssaların, hikâyelerin ve örnek şahsiyetlerin anlatılması gerektiğini, öğrencilerin kendi değerlerini fark etmeleri için onlara sorular yöneltmesi gerektiğini, değer öğretiminde uygulama düzeyinde yapılan yöntemlere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü bu yöntemlerin öğrenciyi aktif olarak sürece kattığını ve değeri içselleştirmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, değer telkininde bulunulması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2018) ve Bartan’ın (2018) araştırmalarında öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde en fazla telkin ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan davranış yoluyla öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Baysal’ın (2013) “sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri”ni incelediği araştırmasında öğretmenlerin, en fazla ahlaki ikilem yaklaşımını en az ise değer analizi yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla anlatım yöntemini tercih etmelerinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından anlatım yönteminin

fazla hazırlık gerektiren bir yöntem olarak düşünülmemesi etkili olmuş olabilir. Oysa “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8 Sınıflar) Öğretim Programı’nın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme sürecinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve becerilerin tümünü ifade etmektedir. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkan veren, öğrencileri araştırma yapabilecekleri, keşfedecekleri, problem çözebilecekleri çözüm ve yaklaşımlarını tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.” (MEB, 2018: 8) denilmesine rağmen araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu, değerler eğitimi merkezde öğrencinin olduğu ve öğrencinin etkili bir rol oynamasına imkan tanıyacak biçimde düzenlemedikleri görülmektedir.

4.2.4. DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Etkili Olabilmesi İçin Nasıl Bir Eğitim-Öğretim Yapılmalı ve Hangi Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Uygulanmalı Sorusuna İlişkin Görüşleri

Değerler eğitiminin etkili ve verimli olabilmesi için gerçekleştirilen eğitim-öğretimin niteliği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri oldukça önem arz etmektedir. Bu noktada öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen “değerler eğitiminin etkili olabilmesi için nasıl bir eğitim-öğretim yapılmalı ve hangi etkinlikler kullanılmalıdır?” sorusuna öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen cevaplar analiz edilerek sunulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri daha çok yaparak-yaşayarak mümkün olabilmektedir. Gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışı etkinliklerde ahlak ve değerlerin hayatın pratikleriyle desteklenerek eğitim yapılması gerektiğini düşünüyorum. Sevgi, saygı, empati, hoşgörü gibi değerler; huzurevi, hayvan barınaklarını ziyaret etmek, doğa gezileri, çiçek yetiştirmek, sınıftan bazı öğrencilerin aile büyüklerini onlarla birlikte ziyaret etmek gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilir. Ayrıca değer eğitimi için atölye çalışmalarına önem verilmelidir. Bunun için de müfredatın hafifletilip zaman ve mekân imkânlarının oluşturulması gerekmektedir.” (Ö15)

“Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmenin içerisinde yer aldığı etkinliklerin uygulanması daha faydalı olacaktır. Örneğin; yardımlaşma konusunda öğrencilerle birlikte yardım malzemelerinin toplanması, ihtiyaç sahiplerinin belirlenmesi, yardımların birlikte ihtiyaç sahiplerine teslim edilmesi gibi. Yine “Temiz Sınıf” uygulaması yapılarak öğrencilerin sınıflarını temiz tutması, temizlik alışkanlığı edinmesi olabilir.” (Ö3)

“Özellikle konularda geçen değerlerden bahseden hadisi şerifler kullanılarak öğrencilerle drama etkinliği yapılabilir.” (Ö14)

“Çoğu zaman değerler eğitimi daha çok öğretmenlerin pano hazırlama etkinliğinden öteye geçememektedir. Çocuğun hayatında yer etmeyen değer gönlünde de bir yere sahip olamayacaktır. Biz okulumuzda Peygamberimiz’in (s.a.v.) bizden yapmamızı istediği güzel davranışları oyun şeklinde uygulayarak öğretmeye çalışıyoruz. Örneğin Aralık ayı için “doğru konuşma ve güzel söz söyleme” değerlerini belirledik ve öğrencilerimizden 100 puanlık bir puanlama etkinliğini tamamlamalarını istedik. Öğrencinin bir ay boyunca yaptığı ve günlük puan kazandığı etkinlikleri tanımladık. Öğrenci bu etkinlikleri tamamladığında belli puanlar kazanacaktır. Öğrencinin bu değeri günlük yaşantısına taşımasına da özen gösteriyoruz. Bu sebeple de aile ile sürekli iletişim hâlinde olmayı çok önemsiyoruz. Başarılı bir değerler eğitimi için bunun zorunlu olduğunu düşünüyoruz. Bu şekilde öğrencimizin değeri gönlünde yer etmesini sağlamaya çalışıyoruz.” (Ö4)

“Değerlerin mutlaka yaşantı ile desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü anlatım yöntemi ile sınırlı kaldığında çocuklar o değeri yalnızca onlar yaşadı ve bitti olarak algılayabiliyor.” (Ö10)

“Öncelikle öğrencilere model olunması gerektiğini düşünüyorum. Ailelerin de sürece mutlaka katılması gerektiğini düşünüyorum. Hatta sorumluluk açısından öğretmen ve ailenin eşit noktada olduklarını düşünüyorum. Değer anlatımlarında örnek şahsiyetlere daha fazla yer verilmelidir.” (Ö19)

“Etkinliklere daha fazla yer verilerek çocukların, değerleri yaşamın içinde hissedebilecekleri bir eğitim-öğretim anlayışı ile değerlerin aktarımı mümkün bence. Etkinlikler çerçevesinde öğrenciler mümkün olduğunca sınıf dışına çıkarılmalıdır. Örneğin, çocukların hastalanan sınıf arkadaşlarını ziyaret etmesi sağlanarak onların birlik beraberlik duyguları geliştirilebilir.” (Ö11)

“Ahlak ve değerler eğitiminde amaç, değer hakkında bilgi vermek değil, değerini yaşam biçimi ve davranış hâline dönüşmesini sağlamak olmalıdır. Bu sebeple etkinlikler olabildiğince somutlaştırılmalıdır. Örneğin ayın değeri belirlenebilir, o değerle ilgili şahsiyetlerden örnekler verilebilir, şahsiyetler okula davet edilebilir, filmler ve tiyatrolar izlettirilebilir, kısa konuşmalar, hikayeler, kıssalar, güzel anılar anlatılabilir. Değerle ilgili kuruluşlar ziyaret edilebilir. Örneğin hayvan sevgisi konusunu işlerken barınak ziyareti yapmak, saygı değerinde huzurevi ziyareti yapmak gibi... Öğrencilerin sevdiği aktiviteleri uygulayıp o aktivitenin içindeki değerlere vurgu yapılabilir.” (Ö20)

“Öğrencilerin empati kurmasını sağlamak, gün içerisinde en çok karşılaşılan örnek olay üzerinden değerleri benimsetmek oldukça önemli. Özellikle merhamet değeri üzerinde durmanın önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö13)

Öğretmenlerin düşünceleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, birebir veya grup çalışmalarına katılan, etkinliklerde görev alan öğrencilerde değerlere yönelik bir farkındalığın oluşabileceği ve etkinliklerin yeterince canlı/aktif işlenmesinin değer kazanımında katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir. Çünkü değerlerin içselleştirilip karaktere dönüştürülebilmesi; o değeri bilme, değer gerektirdiği davranışı sergileme isteği duyma, davranışı sergileme ve bu değerle ilişkili alışkanlık edinme ile gerçekleşmektedir (Kerschenstainer, 1977: 50-53 Çamdibi, 1983: 46-47; Lickona, 1991;53-62).

Öğretmenler (Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20), değerlerin içselleştirilmesinde öğrencilerin; kendi değerlerini fark etmelerine ve açıklamalarına imkân verilmesi, değerlerin eğitiminde öğrencilerle beraber değer yönü bulunan sinema filmi ve tiyatro izlenmesi, öğrencilerin değerleri doğrudan hayatına yansıtma imkânı bulabileceği ders içi ve ders dışı faaliyetlere (sınıf ve okul panosu hazırlama, belirli gün ve haftalardan yararlanma) ve sosyal sorumluluk projelerine katılması gerektiği görüşündedir. Ayrıca verilmek istenen değere ilişkin olarak öğrencilerden örnek şahsiyetlerin araştırılmasının istenebileceği belirtilmiştir. Değerler eğitimi çok kapsamlı bir süreç olduğu için (Silcock ve Duncan, 2001) sınıf duvarlarını aşan boyutunun ihmal edilmemesi gerekmektedir. Kurtde (2009: 16), değer yönü olan tiyatro oyunu, TV filmi ve sinema filmi gibi ürünlerin öğrencilere izlettirilmesi etkinliklerini değerler eğitimi sürecine katmanın değerlerin kazanımında faydalı olacağını ifade etmiştir. Sınıf dışı etkinlikler, çoğunlukla deneyimi temel alan öğrenmeleri belirtmektedir. Kolb

(1984: 41), bu süreci “öğrenmeyi bilginin deneyimler yoluyla oluşması” şeklinde tanımlamaktadır. Huzurevi ve hayvan barınaklarını ziyaret etmek, sınıftan bazı öğrencilerin aile büyüklerini onlarla birlikte ziyaret etmek, yardımların birlikçe ihtiyaç sahiplerine teslim edilmesi gibi etkinliklerde öğrenci, etkinliğin merkezinde yer almakta ve bütün duyuları harekete geçerek çevre ile etkileşim kurmaktadır. Kurum ziyareti ve mekân gezisi o kurum veya mekanın taşıdığı değerın öğrencilerce kazanılmasında kolaylaştırıcı rol üstlenebilir. Günümüzde değerlerin uygun ve uygulamalı bir çevre yoluyla öğrenilmesi, öğretilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Sanchez, 2005: 108). Oğuz (2012: 1319) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmen adayları değerler öğretiminde örnek hayat hikâyelerinin, sınıf içi faaliyetlerin, sosyal ve kültürel etkinliklerin kullanılabileceğini ifade etmiştir. (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 82; Kolaç ve Karadağ, 2012: 776; Kulu, 2009: 74) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da bu tür ziyaretlerin değerlerin kazanılmasını kolaylaştırdığı, yapılan eğitimin daha etkili ve sürekli olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilere değerleri kazandırmada ailenin sorumluluğunun da okul ve öğretmenin sorumluluğu ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği görülmüştür. Görüşü alınan öğretmenlerden (Ö4, Ö19) kodlu öğretmenler değerleri çocuğa kazandırmada etki ve sorumluluk açısından aile ile öğretmenin eşit olduğunu belirtmişlerdir. Meydan (2012: 293), okulun aileyi, “yönlendirici, destekleyici ve tamamlayıcı” bir işlevi olması ve değerler eğitiminde aile ve okulun iş birliği içerisinde olması gerektiğini belirtir. Değerler eğitiminde okul ve ailenin iş birliği içinde olması davranışın kalıcılığını sağlamaktadır. Ailede verilen değerler, okulda desteklendiğinde verilmek istenen değer kısa sürede verilir. Benzer şekilde okulda kazandırılmak istenen değerler ailede desteklendiğinde kısa sürede kazandırılır (Çağlayan, 2018: 34). Çünkü ailesinde olumsuz örnekler görüp okula gelen çocukta yanlış gelişen bir değeri, farklı bir değerle değiştirmek yeni bir değer kazandırmaktan güç olabilir. Bu nedenle evde aile bireyleri ile okulda öğretmenler, öğrenci için değerlerle ilgili iyi bir örneklik sunmalıdırlar ve bir tarafın yaptığını diğer taraf bozmamalıdır (Halstead, 1987: 27; Tamuri, 2007: 382). Eldeleklioğlu (1999: 7), çalışmasında “anne baba tutumunun çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisi”ni araştırmış ve ailede uygulanan değerlerin çocukları şekillendirdiğini belirlemiştir. Doğan (2007: 620) da araştırmasında ailede uygulanan değer ve

kuralların gündelik yaşam ile birlikte siyasi, hukuki ve ahlaki yaşantıların tümünde belirleyici olduğunu, dolayısıyla aile kültürünün toplumsal kültürü yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin ders içi ve ders dışı öğrenmeleri arasına bir bütünlük sağlandığında öğretmenler, öğrencilere değerleri daha iyi öğretebilirler. Çünkü bu etkinlikler ders içi faaliyetlerle bütünleştğinde kalıcılığı ve etkililiği artabilir.

4.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Değerler Eğitimi Sonucu Kazandığı Davranışları Değerlendirirken Hangi Değerlendirme Yöntemlerini Kullandıklarına İlişkin Görüşleri

Değer eğitiminin verimliliğinin tespit edilmesi, sonraki eğitim süreçlerinin belirlmesine önemli oranda etki etmektedir. Bu noktada öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen “öğrencilerin değerler eğitimi sonucu kazandığı davranışları değerlendirirken hangi değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek sunulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Gözleme dayalı değerlendirme ve ders içi performans değerlendirmesini tercih ediyorum. Örneğin, dürüstlük değerini işlerken “Dürüstlük Marketi” uygulaması etkinliği yapıyoruz. Öğrencilerin bu uygulama ile verdikleri tepkileri, nasıl alışveriş yaptıklarını gözlemleme imkânı buluyorum. Ayrıca etkinlik sonrası öğrencilerden düşüncelerini paylaşmalarını istiyorum.” (Ö14)

“Çoğu zaman çoktan seçmeli testler uyguluyorum. Ayrıca öğrencilerin sunum yapmalarına fırsat tanıyarak veya konu ile ilgili bilgilerini sergilemelerini sağlayarak değerlendirmede bulunuyorum.” (Ö18)

“Bunu çizelge tutarak gerçekleştirmeye çalışıyorum. Ancak daha isabetli olanın öğrencilerin davranışlarındaki değişimin takibini esas alan gözlem yönteminin olduğunu düşünüyorum.” (Ö16)

“Örnek gösterme ve takdir etme yöntemini uyguluyorum.” (Ö19).

“Sınıf dışında öğrencilerle birlikte olma imkânımız sınırlı olmakta. Bu doğrultta sınıf içerisinde ahlaki ilke ve değerlerin kazanılıp kazanılmadığına yönelik değerlendirmelerimiz de sınırlı olmakta. Dolayısıyla öğrencilerin ancak sınavlarda daha çok çoktan seçmeli testler yoluyla gerekli bilgiyi öğrenip öğrenmediğine

odaklanmış oluyoruz. Bunun dışında okul içi, sınıf dışı alanlarda (teneffüslerde oyun oynarken, yemek yerken, kantinde sıra beklerken, arkadaşlarıyla konuşurken...) gözlemlerimize dayalı olarak değerlendirmeler yapabiliyoruz. Yazılılar dışında en çok kullandığım değerlendirme yöntemi ise bir kısa film, hikâye ve gerçek hayat hikâyesinden oluşan bir problemi öğrencilerle paylaşıp, 'siz olsaydınız bu durumda nasıl davranırdınız?' sorusuna cevap oluşturmalarını sağlarım." (Ö4)

"Örnek olay üzerinden öğrencilerden aldığım 'siz olsaydınız bu durumda nasıl davranırdınız?' sorusuna geri dönüşleri dikkate alarak değerlendirmede bulunuyorum." (Ö9)

"Daha çok gözlem tekniğini ve örnek olay tamamlatmayı sağlamak amacıyla açık uçlu sorular yöneltiyorum." (Ö17)

"Değerler Eğitiminde ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemler yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yapmanın daha isabetli olacağını düşünüyorum. Daha çok gözlem yöntemi kullanıyorum." (Ö10)

"Bunu anlamanın en gerçekçi yolunun gözlem olduğunu düşünüyorum." (Ö5).

Öğretim sürecinde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının devamlı olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Aksi hâlde öğretime yön verilemeyeceği gibi öğretim sürecinde etkililik ve verimlilik sağlanamaz (Demirel, 2006: 238). Bu doğrultuda öğretmenlere, öğrencilerin ahlak ve değerler eğitimi sonucu kazandıkları davranışları değerlendirirken hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde (Ö4, Ö5, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17) en fazla tercih edilen yöntemin süreç merkezli ölçme-değerlendirme araçlarından biri olan gözlem olduğu görülmektedir. Zira değer öğretiminin amaçlarında bulunan kazanımlar daha çok duyuşsal özelliklerle ilgilidir (Bacanlı, 1999: 7). Değerler eğitiminin amaçları arasında yer alan büyüklere saygı, başkalarına ve farklı fikirlere hoşgörü, temiz ve adaletli olma, dürüst olma gibi birçok duyuşsal özellik bu grupta bulunmaktadır. Gözlem, bu tür duyuşsal özellikleri ölçmede kullanılabilecek en iyi süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin sergilemiş oldukları gözlenebilir her türlü performansını takip etmek ve değerlendirmek amacıyla gözlem tekniğinden faydalanılabilir. Gözlem tekniği başlı başına bir teknik olduğu gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir teknik olarak da kabl edilir (Erkan ve Gömleksiz, 2008: 166 ve Özçelik, 2010: 15-33). Altıntaş (2019: 201), Aran ve Demirel (2013:

161) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin, ahlak ve değer kazanımının ölçülmesinde kullandığı tekniğin ortaya çıkarılmasına yönelik öğretmenlere sorduğu soruda gözlem tekniğinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin değer kazanımının ölçülmesinde kullandıkları tekniklerden bir diğerinin çoktan seçmeli testler olduğu görülmektedir. (Ö4, Ö18). Öğretmenler, yazılı sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testler, öğrenciler bir dizi seçenek arasından doğru cevabı seçerek işaretlemelerine imkân sağlayan sorulardan oluşan ölçme aracı olarak tanımlanmaktadır. Çoktan seçmeli testler genelde hatırlatma haricindeki bilgileri ölçmediği için eleştirilmesine karşın söz konusu testlerde, bilişsel alanın üst düzey davranışlarını ölçmek için de sorular oluşturulabilir (Bahar ve Diğerleri, 2006: 41-43; Erkan ve Gömleksiz, 2008: 96-99). Öğretmenlerin çoğunlukla hatırlama ve tanımaya dönük öğrenmeleri belirlemeye yönelik kullandıkları çoktan seçmeli testlere yazılı sınavlarda yer vermeleri onların benimsedikleri değer telkini yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin tercih ettiği bu yaklaşımın, uygulamalarına yansıdığı görülmektedir. Altıntaş'ın (2019: 204) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin değer kazanımının ölçülmesinde kullandığı tekniğin ortaya çıkarılmasına yönelik öğretmenlere sorduğu soruda, çoktan seçmeli tekniğinin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

(Ö9, Ö17) kodlu öğretmenler öğrencilere örnek olaylar sunarak, “bu durumda siz olsaydınız nasıl davranırdınız?” şeklinde açık uçlu sorular yönelterek öğrencilerden yorumlar yapmasına ve kendi değerlerini fark etmelerine imkân sağlamak istediklerini belirtmişlerdir. Bu tür sorular sayesinde öğrencilerin organizasyon, sentez yapma ve neden sonuç ilişkilerini açıklama gibi üst düzey bilişsel yeterlilikler ölçülebilir (Bahar ve Diğerleri, 2006: 25-34; Erkan ve Gömleksiz, 2008: 71). Bu tür sorularla ayrıca öğrencilerin söz konusu değeri kavrayıp kavramadıkları da tespit edilebilir. Sönmez (2007), değerlerin kazanılması gibi duyuşsal alanların değerlendirilmesinde öğrencilere yapay ya da gerçek hayattan alınan bir kurgu verilerek gözlenen öğrenci davranışlarının standartlaştırılmış araçlarla ölçülüp değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Yine Altıntaş (2019: 206) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlere, öğrencilerin değer kazanımının ölçülmesinde kullandığı tekniğin ortaya çıkarılmasına yönelik sorduğu soruda açık uçlu soru tekniğinin üçüncü tema olarak yer aldığı görülmektedir.

DKAB dersi (4-8 Sınıflar) Öğretim Programı'nda "özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır." (MEB, 2018: 5) ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda değerler eğitiminde öğrencilerin yalnızca sonuçta ulaştığı noktayı değil, aynı zamanda süreçte gösterdiği gayreti de göz önünde bulunduran gözlem, görüşme ve performans görevi gibi süreç merkezli ölçme değerlendirme araçlarından faydalanmaları, hem öğrencilerin öğrenmelerinin bütüncül olarak değerlendirilmesine hem de duyuşsal özelliklerin daha iyi ortaya çıkarılmasına imkan tanıyabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler de en fazla kullandıkları değerlendirme yöntemi olarak, süreç merkezli ölçme-değerlendirme araçlarından biri olan gözlemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin söz konusu aracı etkin ve verimli bir biçimde kullandıklarını söylemek mümkün değildir. Çünkü gözlemi bir ölçme aracına dayanmaksızın, planlamadan ve raslatısal olarak öğrenciler hakkında bilgi sahibi olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin süreç merkezli ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına ilişkin yeterince bilgi ve beceri sahibi olmamaları bu araçların kullanımını konusunda onların olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

4.2.6. DKAB Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Yaparken ve Değerlendirirken Karşılaştıkları Sorunlarla İlişkin Görüşleri

Değer eğitim-öğretimi gerçekleştirirken öğretmenlerin karşılaştığı sorunların belirlenmesi, sorunların giderilmesine ilişkin atılması gereken ilk adımdır. Bu noktada sorunların tespit edilmesi amacıyla öğretmen görüşlerini belirlemek için yöneltilen "değerler eğitimi yaparken ve değerlendirirken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek sunulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Değerlerin içselleştirilmesine yönelik düzenlemiş olduğumuz etkinliklere katılmak istemeyen öğrenciler olabiliyor. Örneğin, 'çevre temizliği' etkinliği yaparken katılmak istemeyen öğrenciler olabiliyor. Ayrıca kalabalık gruplarla gerçekleştirilen etkinliklerde bütün öğrencileri gözlemlemek ve değerlendirmek zor olabiliyor." (Ö15)

"Bu devrin çocukları bizim 'normal' olarak gördüğümüz birçok değeri/davranışı sorgular oldu. Bu durum doğrusu zaman zaman bize kendi

doğrularımızı sorgulatır oldu. Bizim değerlerimizle çocukların davranışları çelişir oldu.” (Ö18)

“Ahlak ve değer eğitimi ve öğretimi gerçekleştirirken bazen aile kaynaklı, bazen çevre kaynaklı (sokak, mahalle, arkadaşlar), bazen de medya kaynaklı olumsuz etkilerle karşılaşabiliyorum. Örneğin, aile içi şiddete maruz kalan veya tanık olan öğrencinin bir sorunla karşılaştığında aynı yöntemi arkadaşlarına karşı kullanması, dijital oyun ortamında tanımadığı kişilerden duyduğu kötü/küfürlü sözleri okulda oyun sırasında arkadaşlarına kullanması, toplumsal tanınırlığı yüksek bazı kişilerin olumsuz davranışlarının medya tarafından sunulması gibi. Değerlendirme konusunda ise şuna değinmek isterim: Öğrenciler, toplum tarafından ‘bilgiyi öğren fakat davranış olarak uygulamasan da olur’ gibi yanlış bir yönlendirmeye maruz kalabiliyorlar. Bu sebeple çocuklar; ne yapması gerektiğini biliyor, ancak uygulamıyorlar. Çocuğun yaşadığı toplumun bir kopyası olduğunu düşünürsek ahlak ve değerlerin öğretilip içselleştirilmesini sağlamada toplumsal iklim oldukça önemli bir konu olmaktadır. Okuldaki teorik bilginin mutlaka hayatın pratikleriyle desteklenmesi gerekiyor.” (Ö19)

“Çocuğun, derste öğrenmiş olduğu değerlerin kendi ailesinde ve toplumda karşılığı olmadığı düşüncesi öğrencinin o değeri hayatına taşımamasına neden olabilmektedir. Bence en büyük problem durumu bu. Buna ilave olarak yine aile ve arkadaş çevresinde şahit olduğu kötü davranışlar sorun olabilmektedir.” (Ö20)

“Değerler eğitimi dersi özellikle DKAB dersinin konusu olmaktan hatta yalnızca okulun konusu olmaktan çıkarılmadığı müddetçe öğrenci bunu ders olarak görüp hayatına yansıtmakta sorunlar yaşayabiliyor. Bundan dolayı okul eğitimi ile sosyal yaşantı birbirini tamamlar nitelikte olmalıdır.” (Ö3)

“Genelde tüm eğitim-öğretim sürecinde, özelde değerler eğitimi sürecinde sarf edilen tüm çabalar başta arkadaş ve aile olmak üzere bazı dış etkenler nedeniyle olumsuz olarak etkilenebilmektedir.” (Ö7)

“Ailelerin manevi değerlere yönelik ilgisizliği, buna karşılık maddi değerlere öncelik verilmesi başta olmak üzere sosyal medya, televizyonlarda yer alan ve olumsuz davranışlara özendiren birçok unsurun bulunması gibi sorunlar.” (Ö6)

“Başlıca sorunlardan biri ailede ve okulda değerlerin yozlaşmasıdır. Özellikle bilgi ve teknoloji çağı olan bu dönemde yaşam standartları yükselirken beraberinde

hızla artan manevi problemler ortaya çıkmıştır. Sosyal medya en büyük sorunlardan biri hâline gelmiştir. Bireyselliğin de ön planda olmasını buna ekleyebiliriz. Aile desteği ve olumlu okul iklimi oluşturmak tüm sorunları aşmada bize yol gösterici olacaktır.” (Ö11)

“Çocukların oynadığı sanal oyunlar ve sosyal medya en büyük sorun kaynağımız diye düşünüyorum. Sanal bir ortam ve arkadaşlıklar, gençleri gerçeklikten uzağa düşürmekle birlikte zaman kayıplarına neden olmakta maalesef.” (Ö12)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, değerler eğitimi yaparken karşılaştıkları sorunların, ailenin ve toplumun değerler eğitimine yeterince destek olmaması ve okulda gerçekleştirilen değerlerle aile ve toplumun değerlerinin zaman zaman çelişmesinden kaynaklanan sorunlar, medyanın ve sanal oyunların olumsuz etkilerinden kaynaklanan sorunlar, arkadaş çevresinden kaynaklanan sorunlar ve değerlerin hayata taşınmasında olumlu etkisi olan sınıf dışı etkinliklere yeterince yer verilememesinden kaynaklanan sorunlar şeklinde olduğu görülmektedir. Yaşar ve Çengelci'nin (2012: 19), yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadıkları sorunların çalışmamızla benzer temalı sorunlar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunların başında aileden kaynaklı sorunların geldiği ve bu sorunların farklı konuları içerdiği görülmektedir. Bunların ise temelde ilgisizlik ve değer çatışması olduğu anlaşılmaktadır. (Ö3, Ö7, Ö18, Ö19, Ö20) kodlu öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılabileceği üzere öğrencinin okulda öğrenmiş olduğu değerleri aile ortamında gözleyememesi, hatta yalan ve küfürlü konuşma, alkol ve sigara kullanma gibi olumsuz örneklerle şahit olması, değer öğretiminde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Aynı durumu öğrencilerin sokakta, aile dışındaki sosyal çevrede de yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okulda aldıkları eğitim ile ailede gördükleri arasında uyumsuzluk olduğu durumda, öğrencilerin ahlaki gelişimleri ve değerleri kazanmaları olumsuz etkilenebilmektedir. Ev, sokak, okul değerlerinin farklılaşması ya da çatışması nedeniyle çocuk ahlaki ikilem yaşayabilir. Bu nedenle ailede önemsenen değerler ile okulda kazandırılmak istenen değerlerin ve toplumsal yaşantıya yansıyan değerlerin birbirleriyle uyushması, değer öğretiminin etkili ve verimli olması bakımından oldukça önemlidir (Ekşi ve Katılmış, 2011:116). Ailelerin sorumluluk sahibi, ahlaklı; yardımsever, dürüst, saygılı vb. çocuklar yetiştirebilmeleri için

öncelikle kendilerinin bu değerlerle uyumlu davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Çünkü çocuklar aile fertlerini taklit etme yoluyla onlarla özdeşlik kurar; böylece aile fertlerinin temel davranış biçimlerini ve değerlerini örtülü bir şekilde öğrenebilirler (Halstead, 1987: 279). Aile ile öğretmen arasında birbirini tamamlayıcı ve destekleyici bir ilişki kurulduğunda değer öğretiminin etkililiği ve verimliliği istenilen düzeyde gerçekleşebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan bir diğerrinin (Ö6, Ö11, Ö12, Ö19) medya ve dijital oyunlardan kaynaklanan sorunlar olduğu görölmektedir. Öğretmenler televizyonun ve internetin olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin seyrettikleri televizyon programları ile dijital oyunlardaki karakterleri kendilerine rol model aldıklarını ve bu araçların onların nasıl davranacaklarına, neyi seçeceklerine karar vermelerinde ve onlara belli değerleri kazandırmada önemli rol oynadıklarını ifade etmişlerdir. Televizyondaki filmler, diziler ya da internet ortamında seyretmiş olduğu videolar aracılığıyla öğrenciler, bazı karakterlerin sergilemiş oldukları değerleri özümseyebilirler. Bu durum, taklit edilen model ile yalnızca dış görünüş olarak benzeşmenin ötesinde, onun davranış ve tutumlarını, ardındaki değerle beraber içselleştirmeyi de içerebilir. Örneğin televizyonda seyrettiği dizi kahramanı yalan söyleyerek görünürde bazı çıkarlar elde edebilir. Bu sürede öğrenci, dizi kahramanının, kendi çıkarına uygun olduğunda kolayca yalan söylediğini sıklıkla gözlemleyerek öğrenebilir ve bunu doğru bir şekilde benimseyebilir (Çelenk, 1995: 25-36; Yavuz, 1998: 234-235; Yavuzer, 2003: 115-116). Bu durumda medyada verilen yanlış değer anlayışları ile okulda gerçekleştirilen değerler eğitimi birbiriyle çatışabilir. Segall ve Schmidt (2006: 91), medyanın açık ve örtük mesajlar aracılığıyla kişileri dünya ve insanlara ilişkin görüşleri, tutumları ve değerleri tartışmaya yönlendirdiği görüşündendir. Aslında kitle iletişim araçları nesnel manada kötü değildir. Problem, kullanımları konusundadır. Kitle iletişim araçları doğru amaç için kullanıldığında iyi birer eğitim aracına dönüşebilir ve çocuğun ahlaki gelişimine pozitif katkı sağlayabilir. Eğer tersi olur da yanlış olarak kullanılırsa çocuğun ahlaki değerler edinmesini ve ahlaki gelişimini olumsuz etkileyebilir (Topçuoğlu, 1990: 34-41).

Öğretmenler, görüşmeler sırasında öğrencilerin sevdikleri dizi kahramanları gibi giyindiklerini, onlar gibi davranmaya ve onlara benzemeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Dijital oyunların ise bağımlılık yaptığını ve çocukları ailelerinden ve

sosyal yaşantılarından uzaklaştırdığını hatta şiddet eğilimli davranışları özendirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle mahremiyet duygusunu zedeleme, yanlış cinsellik algısı oluşturma, başkalarının hakkını gözetmeme, fedakarlıkta bulunmama, suç ve şiddet eğilimi, rahatlıkla yalan söyleme, hislerini zayıflatma gibi ahlaki sorunlar dizilerde, filmlerde, sosyal medya kanallarında ve dijital oyunlarda gözlenen yanlış değer anlayışlarına örnek gösterilebilir. Yapılmış farklı çalışmalarda da medyanın çocukların sigara kullanmaya başlamalarında, suç ve şiddete yönelmelerinde, cinsellikle ilgili olumsuz bilgiler edinmelerinde rolü olduğu görülmüştür (Çetinkaya 2005: 11; Gidwani, 2002: 505; Uberos, 2001: 712). Alav (2014: 4)', "Sosyal Medya'nın Birey ve Toplumsal Yapıya Etkileri" adlı araştırmasında, sosyal medyanın her ne kadar çekici ve avantajlı bir yapısı olsa da tehlike ve dezavantajları da taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal medya; gündem ve kamuoyu oluşturma yanı sıra arkadaşlık, eğitim, iş, sanal ticaret, eğlenme, haber edinme, spor ve magazin programları gibi çok sayıda etkileşimi beraberinde getirmektedir. Ayrıca birçok tehlike ve sorunu da bünyesinde taşımaktadır. Bunlar; örtülü ve açık/gizli mesajlar sunma, terör ve suç örgütlerinin sosyal medya içerisinde yapılanması, uyuşturucu gibi yasaklı ve zararlı maddelerin satılması gibi tehlikeler barındırmaktadır. Sosyal medya kişileri kısmen mutlu etse de diğer yandan kişiyi yalnızlaştırıp ailesine ve yaşadığı topluma yabancılaştırmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, okulda gerçekleştirilen değerler eğitimiyle medyada yansıtılan değerler arasında ciddi çatışmalar olması öğrenciyi ikilem içerisinde bırakıp değer öğretimine karşı ilgisizliğe itebilmekte ve medyadan aktarılan değer anlayışı doğrultusunda tutum ve davranışlarını şekillendirebilmektedir.

Kaymakcan ve Meydan'ın (2011: 44) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, "DKAB öğretmenin öğrencisine olumlu değerler kazandırmasını medya olumsuz etkilemektedir" maddesine öğretmenlerin %58,9'u "tamamen" ve %33,6'sı "çoğunlukla" katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızda, değerler eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde medyanın öğrencileri olumsuz etkilediği görüşünün diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde (Ö3, Ö7, Ö19, Ö20) kodlu öğretmenler öğrencilerin değer kazanımlarında sosyal çevrenin; arkadaş ortamının süreci olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Olumsuz çevre şartları, öğrencinin ahlaki gelişimini olumsuz anlamda etkileyerek ahlak dışı davranışlar

sergilemelerine ortam oluşturabilir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 111). Kaymakcan ve Meydan (2011: 43) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocuğu, akran grubu başta olmak üzere sosyal çevresinin olumsuz anlamda etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Akbaş (2004: 245) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin değerler eğitimi konusunda çevresel faktörlerden olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer eğitiminde yaşadıkları sorunları büyük çoğunluğunun, diğer branş öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda (Akbaş, 2004; Atbaşı, 2007; Baydar, 2009; Çengelci, 2010; Kılcan, 2009; Yiğittir, 2009) ortaya çıkan sorunlarla örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak, okulda kazandırılmak istenen değerlerin sosyal çevrede onaylanması ve desteklenmesi, öğrencilerin okulda öğrendikleri değerlerinin kalıcılığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Öğrencilerin sosyal çevresi tarafından öncelenen değerlerle okulda kazandırılmaya çalışılan değerler çatıştığında değerler eğitiminin etkililiği ve verimliliği düşebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde takip edilen yol esas alınarak araştırmanın sonuçları, “Nicel Bölüm ile İlgili Sonuçlar” ve “Nitel Bölüm ile İlgili Sonuçlar” olmak üzere iki kısımda verilmiştir.

Nicel bölüm ile ilgili sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarının ele alınışında araştırmanın alt problemlerinin sırası izlenmiştir.

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçeğin alt boyutlarında ve genel ortalama sıra puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>.05$). Bu bulgular ışığında kadın ve erkek öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.
2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeğin bilişsel alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynakları incelendiğinde ise kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması, kıdem yılını 1-5 yıl ve 6-10 yıl olarak belirten öğretmenlerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak düşük olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin duyuşsal alt boyutu için gözlenen farklılığın ise kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin sıra ortalamasının, kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalaması olan değerinden yüksek olmasına dayanmaktadır. Ölçeğin geneli için gözlemlenen farklılığın kaynağı ise bilişsel alt boyutunda ifade edildiği gibi olduğu görülmüş ve dolayısıyla söz konusu farklılık ($p=.001$), kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamasının, kıdem yılı hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.
3. Öğretmenlerin medeni durumları açısından, ölçeğin her iki alt boyutunda ve genel ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.01$). Bu bulgular ışığında, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan sıra ortalamalarının bekar öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. ($p<.01$). Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre

değerler eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre, ölçeğin her iki alt boyutu ve genel ortalama sıra puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Bu durum okul türüne göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir.
5. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre, ölçeğin duyuşsal alt boyutu için elde edilen sıra puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<.05$). Buna göre, ilahiyat lisans programından mezun olan öğretmenlerin ölçeğin duyuşsal alt boyutundan elde ettikleri sıra puanı ortalamaları DKAB öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre değerler eğitime ilişkin görüşleri duyuşsal boyut açısından farklılaşırken bilişsel boyut ve genel ortalama açısından farklılaşmamaktadır.
6. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim görüp görmediklerine göre, ölçeğin bilişsel alt boyutu, ölçeğin duyuşsal alt boyutu ve ölçeğin genel ortalama sıra puanlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğrenim durumları öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini farklılaştırmadığını göstermektedir.
7. Öğretmenlerin değerler eğitimi alanında herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına göre, ölçeğin her iki alt boyutu ve genel ortalama sıra puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.01$). Bu sonuca göre, değerler eğitimi alanında herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Nitel bölüm ile ilgili sonuçlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama sürecinde değerler eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinden sırasıyla örnek olay incelemesi, anlatım metodu, model olma, soru-cevap yöntemi ve telkin yoluyla öğretme

yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler tarafından tercih edilen yaklaşım ve yöntemlerin daha çok geleneksel yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullanılan ahlaki muhakeme ve değer analizi gibi yaklaşımları tercih etmemelerinin nedeni bu yaklaşımlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. Görüşme talep ettiğimiz bazı öğretmenlerin değer öğretiminde tercih ettikleri yaklaşım ve yöntem sorusuna, “bu konuda pek bir bilgim yok” şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden neredeyse hiçbirinin drama, tiyatro, canlandırma gibi öğrencinin aktif olduğu süreçleri kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum, değerler eğitimi sürecinin etkili ve verimli olmasını engelleyen durumlardan biri olarak görülebilir.

2. Çalışmada değerler eğitiminin etkili olabilmesi için nasıl bir eğitim-öğretim yapılmalı ve öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanmalı sorusu yöneltilen öğretmenler; ailelerin değerler eğitimi sürecine daha çok katılması, okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine yardımcı olacak faaliyetlere ve sosyal sorumluluk projelerine katılmaları gerektiğini düşünmekte; içeriğinde değer boyutu olan sinema filmi, tiyatro seyredilmesinin faydalı olacağını ileri sürmektedirler. Ayrıca verilmek istenen değere ilişkin örnek şahsiyetlerin yaşamlarından örnekler vermenin faydalı olacağı kanaatini belirtmişlerdir. Değerler eğitiminde ders içi etkinliklerle kazandırılmak istenen davranışlar, ders dışı etkinliklerle pekiştirilerek kalıcı olması sağlanabilir. Böylelikle öğrenci ders içindeki ve ders dışındaki yaşantıların bir bütünlük içinde olması gerektiği düşüncesini taşıyabilir.

3. Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi sonucunda öğrencilerin kazandığı davranışları değerlendirirken hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin çoğunluğunun tercih ettiği yöntemin süreç merkezli ölçme değerlendirme araçlarından biri olan gözlem olduğu görülmektedir. İkinci olarak, çoktan seçmeli testlerin, sonra da öğrencilere açık uçlu sorular sormak suretiyle örnek olay tamamlatma metodu olduğu görülmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde üst düzey bilişsel yeterlilikleri ölçmeye yönelik soru türlerine çok azının yer verdiği

görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders içerisinde veya ders kitabında anlatılan bilgileri hatırlayıp hatırlamadıklarını yoklamak için alt düzeyde bilişsel yeterliliklere ilişkin sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, bu tür sorularla yalnızca hatırlama düzeyindeki kazanımların yoklanabileceğini düşündükleri söylenebilir. Bu durum; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini, verilen bilgileri sorgulayabilmelerini, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini ve alternatif düşünceler geliştirmelerini engelleyebilir.

4. Öğretmenlerin değer eğitimi yaparken ve değerlendirirken hangi tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde başta gelen sorunların; ailenin ve toplumun değerler eğitimi yeterli düzeyde desteklememesi ve okulda gerçekleştirilen değerlerle aile ve toplumun değerlerinin çelişmesinden kaynaklanan sorunlar, medyanın ve sanal oyunların olumsuz etkilerinden kaynaklanan sorunlar, arkadaş çevresinden kaynaklanan sorunlar ve değerlerinin hayata taşınmasında olumlu etkisi olan sınıf dışı etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmemesinden kaynaklanan sorunlar şeklinde olduğu görülmektedir. Gerek bu araştırmada gerekse diğer araştırmalarda öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar göstermektedir ki, değerler eğitimi zor ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle DKAB dersinde değerler eğitiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için okul, öğretmen, aile, medya ve çevrenin iş birliği içerisinde problemlerin giderilmesi için çalışmalar yapması gerektiği söylenebilir.

Öneriler

“DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri” adlı bu araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

DKAB dersi öğretmenlerine yönelik öneriler:

1. DKAB öğretmenleri değerler eğitimi konusundaki eksikliklerini çoğunlukla eğitim bilimleri özelde değerler eğitimi ile ilgili bilimsel kaynaklardan faydalanarak giderebilirler. Çünkü değerler eğitimi yaklaşımları ve yöntemleri ile ilgili gerekli düzeyde bilgisi ve becerisi bulunmayan bir öğretmenin, etkili ve verimli bir değerler eğitimi gerçekleştiremeyeceği

açıktır. Böylece onlar, öğrencilerin değerleri öğrenmelerine ve ahlaki gelişimlerine daha nitelikli bir biçimde rehberlik edebilirler.

2. DKAB öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde yürütülen öğretmenlik uygulamalarının eksiklikleri belirlenerek bu eğitimler daha nitelikli hâle getirilebilir. Değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin eksiklikleri bulunan öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılarak bu konudaki mesleki gelişimlerini desteklemelidirler.
3. DKAB öğretmenleri değerler eğitiminde tek bir yönetime ağırlık vermek yerine, öğrenciyi aktif olarak değerler eğitimi sürecine katan anlayış ve uygulamaları tercih etmelidir. Bu doğrultuda drama, örnek olay vb. yöntemler daha fazla kullanılabilir.
4. DKAB öğretmenleri öğrenciler için gerek sınıf içerisinde gerekse okulda ve okul dışında model olduğu için değerleri aktarırken, aynı zamanda bu değerlere uygun davranmalı, davranışlarıyla da öğrencilere örnek olmalıdır.
5. Öğrencilerin, değeri bilgi düzeyinde öğrenmekten öte o bilgiyi yaşamaları değeri içselleştirmelerini sağlayacaktır. Bunun için öğretmenler; huzurevi ya da hayvan barınaklarını ziyaret, sokak hayvanlarına yardım kampanyaları, yalnız yaşayan yaşlıları ziyaret gibi etkinlikler düzenleyebilirler.
6. Değerler eğitimi yalnızca DKAB öğretmenin vazifesi olarak görülmemeli, DKAB öğretmenleri diğer derslerin öğretmenleri ile iş birliği yaparak daha etkili ve verimli bir değerler eğitimi yürütülebilir.
7. Değerler eğitimi konusunda ailede öncelenen değerlerle okulda öğretilen değerlerin birbirleriyle çatışmasını önlemek için öğretmenler, ailelerle olan iletişimi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilirler. Bu doğrultuda ailelere bilgilendirici eğitim ve seminerler verilebilir.
8. DKAB öğretmenleri derslerine örnek şahsiyetleri davet edebilirler. Böylece öğrenciler, onları yakından tanıma ve onların ahlaki değerlere ilişkin görüşlerini öğrenme imkânını elde edebilirler. Ayrıca öğretmenler değerler eğitiminde örnek şahsiyetlerin biyografilerini öğrencilere izlettirebilir ya da öğrencilerden onların biyografilerini araştırmalarını isteyebilir.

9. Medyanın bireyler üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar dikkate alındığında MEB, medya ve değer ilişkisi konusunda farkındalık oluştırmaya yönelik medya kuruluşları ile eğitim kurumları arasında iş birliğini geliştirici projeler üretilmesine öncülük edebilir.

Araştırmacılara yönelik neriler

1. Bu araştırmanın problemlerinden, değerler eğitiminde uygulanan yaklaşım yöntem ve etkinlikler, lme değerlendirme teknikleri ve değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar gibi alt başlıklarıyla sınırları geniş araştırmalar yerine her bir başlığı ayrı derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmanın sonuçları ışığında değerler eğitiminde önemli bir rolü olan aile ve çevrenin örneklem olarak seçileceği çalışmalar yapılabilir.
3. Yine kitle iletişim araçları ve medya platformlarının değerler eğitimi süreci üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla ğrenci, ğretmen ve veli görüşlerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
4. Okul dışı faaliyet temelli değerler eğitiminin öğrencilerde değer kazanımlarına etkileri araştırılabilir.
5. Değerler eğitiminde çeşitli etkinlikler, materyaller geliştirilerek değerler eğitimine ilişkin uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
6. Değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin DKAB ğretmenlerinde bulunması gereken yeterlilikler belirlenerek öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olma düzeyleri belirlenebilir.
7. Değerler eğitimi konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin işlevselliğini ve niteliğini farklı yönlerden irdeleyen araştırmalar yapılabilir. Böylelikle elde edilen sonuçlar ışığında, hizmet içi eğitim etkinlikleri daha nitelikli bir biçimde düzenlenip gerçekleştirilebilir.
8. Yurt dışında değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). “Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (16). 9-27.
- Akhan, N.E., Subaşı, E., Açıl, F.B. (2020). “Öğretmen adylarının Kök değerlere ilişkin görüşleri”. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 3(2). 115-134.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). “İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 23 (2). 105-113.
- Aksoy, B. (2003). “Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Akyürek, S. (2009). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyürek, S. (2016). *Din öğretimi - Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alav, O. (2014). “Sosyal medya’nın birey ve toplumsal yapıya etkileri”. *Elektronik Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi* 1 (1). 1-22.
- Altınova, H. H. & Çiftçi, E. G. (2012). “Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi”. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1(2), 133-149.
- Aran, Ö. C. ve Demirel Ö. (2013). “Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (46). 151-168. 2013.
- Arslan, M. (2006). “Değişen değerler ve sosyal bilgiler öğretimi programlarına yansması.” *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Van: Milli Eğitim Basımevi, 182-192.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim ikinci kademe altıncı ve yedinci sınıfta sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atkinson, R. L., R. C. Atkinson ve E. R. Hilgard.(1995). *Psikolojiye Giriş*, Kemal Atakay vd. (çev.), İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Avcı, A. A., İbret, B.Ü. ve Karasu Avcı, E. (2017). “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri”. *İlköğretim Online*.16(4). 1558-1574.
- Avcı, M. (2020). *Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Ayhan, H. ve Hökelekli, H. (2004). *Din ve ahlak eğitim öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem yayınları.
- Altıntaş, M. E. (2014). *Öğretmenlerine göre ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değer eğitimi*. Basılmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Altıntaş, M. E. (2019). *Öğretmenler gözüyle değerler eğitimi*, d-eğitim kitaplığı, Konya.
- Aydın, M. (2003). “Gençliğin değer algısı: Konya örneği”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. İstanbul: EDAM. 1(3). 121–144.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. Akyol.(2018). *Okulda değerler eğitimi, yöntemler etkinlikler kaynaklar*, 5. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. (1998). *İlköğretimin ikinci kademesi din kültürü ve ahlak bilgisi ders programındaki ahlaki amaç ve konuların program geliştirme açısından incelenmesi*. Sivas: MEB Earged.
- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Bahar, M., Nartgün Z. Durmuş S., ve Bıçak B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. F. Ve Tuğba, Y. Y. (2013). “İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değerler eğitimi konusunda öğretmen görüşleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1). 195-213.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Baş, G. Ve Ömer B. (2012). "Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 10 (24). 55-77.
- Başbay, M. (2007). Eğitimde yeni yönelimler. Özcan, D. (ed). *Proje tabanlı öğrenme*. (ss.67-79). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başçı, Z. (2012). “Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği)”, Basılmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Batmaca M. K. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekçi, A. (2020). “Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 8 (3). 865-894.

- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bee, H. and Boyd D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. O. Gündüz. (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Sistem.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1999). *Din öğretimi ve özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem.
- Bobaroğlu, M. (2001). Değer üreten varlık olarak etik insan. *Us Düşün ve Ötesi*, 6. Erişim adresi: <http://www.dusunuyorumdergisi.com/deger-ureten-varlik-olarak-etik-insan/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and method*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve besinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: viewpoints, research, and applications* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde ahlâkî değerlerin eğitimi ve öğretimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Cerny, C.A., & Kaiser, H. F. (1977). "A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices". *Multivariate Behavioral Research*. 12 (1). 43-47.
- Coşkun, S. (2022). *Değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen ve veli tutumlarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Mustafa Sözbilir (çev.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Çamdibi H. M. (1983). *Şahsiyet terbiyesi ve Gazali*, İstanbul: Han Neşriyat.
- Çelenk, E. (1995). *Televizyonda gösterilen çizgi filmlerin ilköğretim çağı çocukları üzerindeki etkileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çekin, A. (2012). "Değer açısından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımları: bir içerik analizi". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 12 (2). 105-10.

- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinbaş, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetinkaya, Y. (2005). "Bir manipülasyon aracı olarak medya, medya ve gençlik". *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*. (57). 10-12.
- Çiftçi, N. (2003). "Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1). 43-47.
- Çubukçu, Z. (2012). "İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (2). 1513-1534.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). "Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (15). 69-88.
- Demirel, M. (2009). "Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education). 37. 36- 49.
- Demirhan İ. C. (2019). *Değerler eğitiminde temel kavramlar, karakter ve değerler eğitimi*. F. Ersoy ve P. Ünüvar. (ed.) (s. 31-50). Ankara: Anı Yayınları.
- Demirhan İ. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Basılmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmen sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, İ. 2007. Türk eğitim sisteminde değer sorunu. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, M. Zengin. (ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. (s.615- 633). İstanbul: DEM Yayınları:
- Doğanay, A. (2006). "Değerler eğitimi". C. Öztürk. (ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım*. (s. 256-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (3. baskı) içinde. (s. 255-286). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dökmen, Ü.(2000). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: İletişim Yayınları
- Dönmez, C. (2006). "Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-133.
- Dilmaç, B.(2007). *Fen lisesi öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve insani değerler ölçeği ile sınanması*. Basılmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duvie, A.N. (2013). Assessment of volues education strategies implementation and internalization in secondary schools in Abia State, Nigeria. *European Journal of Education Studies*. 4 (8). 263-279.
- Ekşi, H.ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*: Ankara,1. Basım, Nobel Yayınları.

- Ekşi, H.ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H.(2003). “Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1). 79-96.
- Ekşi, H. ve Okudan, A. Y. (2011). “Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi”. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 2 (8). 178-190.
- Eldeleklioğlu, J. 1999. “Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (11). 7-13.
- Erkan, S. ve Gömleksiz M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Fernandes, L.(1999). *Value personalisation: A Base for Value Education* www.eric.ed.gov, ERİC Dokument: ED 434880.
- Fichter, J. (1996). *Sosyoloji nedir?*. Nilgün. Çelebi (çev.), 3. Baskı, Ankara: Atilla Kitabevi.
- Fidan, N. (2009). “Öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşleri” . www.keg.aku.edu.tr (Erişim Tarihi:11.09.2011).
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). “Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error”. *Journal of marketing research*. 39-50.
- Gedik, E. G. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilere aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gidwani, P. (2002). "Television viewing and initiation of smoking among youth". *Pediatrics*, 110 (3), 505–508.
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü.(2012). “Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. Turkish Studies - International Periodical For The Languages”, *Literature and History of Turkish or Turkic* 7 (1). 1159-1177. Doi Number :10.7827/TurkishStudies.3127 www.turkishstudies.net, TURKEY
- Gündoğan, A. O. (2007). “Ben ve öteki: değerler dünyasının gerginliği”. R. Kaymakcan ve diğerleri (ed.). “*Değerler ve Eğitimi*” *Uluslararası Sempozyumu*. (s. 71–80). İstanbul: DEM Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme), (1), Ötüken Yayınları, Amsterdam.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin, Z. (ed.), *Proje Yaklaşımı* (s. 315-343), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, S. (1999), *Toplum bilim*, Bursa: Ezgi Kitabevi,
- Güvenç, B. (1976), *Değerler, tutumlar ve davranışlar*. Ruşen Keleş, Toplum Bilimlerde Araştırma ve Yöntem, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Halstead J.M. (1987). "Muslims and worship in the maintained school". *Westminister Studies in Education*. 10. 21-36.
- Halstead J.M. (1996).Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (eds.), *Values in Education and Education in Values* kitabı içinde. (ss.3-13). Oxon: Routledge Falmer.
- Halstead J.M., and Taylor, M. J. (2000). “Learning and teaching about values: A review of recent research”. *Cambridge journal of education*. 30 (2). 169-202.

- Harris, E. L. (1991). “*Identifying integrated values education approaches in secondary schools.*” Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy
- Henseler, J., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2015). “A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling”. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 1-21.
- Hökelekli, H., Turgay. G. (2007). “Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri”. R. Kaymakcan ve diğerleri. (ed.) “*Değerler ve Eğitimi*” *Uluslararası Sempozyumu*. (s. 371–396). İstanbul: DEM Yayınları;
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. (1.Basım). İstanbul: Timaş Yayınları.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). “Lisrel ve Amos programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması”. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), s. 31.
- Jakubowski, J. K. (2013). *Making character education a reality: an investigation of secondary teachers’ perspectives toward implementation*. Doctorate, Arizona State University, USA. (<https://www.proquest.com/openview/84edea3fe8e3f0d4f2e7fd2620389369/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>).
- Johansson, E. (2009). “The preschool child of today-The world citizen of tomorrow”. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79-95.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2 nd Edition). New York (USA): Pearson Education Inc.
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakaya, T. (2007). “Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde ahlaki değerlere kritikk bir yaklaşım -sorunlar ve çözümler”. R. Kaymakcan ve diğerleri. (ed.). “*Değerler ve Eğitimi*” *Uluslararası Sempozyumu*. (203–214). İstanbul: DEM Yayınları.
- Karakülçe, N. (2018). *İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerlere eğitimi ve demokratik tutumlarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu Avcı, E. ve İbret Ünal B. (2016). “Vatansevrlik değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(5). 2501-2518.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*. 6 (1). 1439-1454.
- Kaya, M. (1996).”Örnek olay incelemesi yönteminin ahlak eğitiminde kullanılması”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 8. 135-155.
- Kaya, M. (2007). “İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23. 23-50.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- Kaya, M. ve Taşkın, O. (2016) Teoriden pratiğe değerler eğitimi. M. Köylü. (ed). *Okulda değerler eğitimi*. (s. 131-156). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). “Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9 (21). 27-51.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. İstanbul: DEM
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2020). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 3. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları.
- Kelly, A. V.(2004). *The curriculum*. London: Sage Publications.
- Keskin, Y.(2016). “Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme”. *Turkish Studies*. 11 (3). 1485-1510.
- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri: Kırşehir İli Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kirschenbaum, H.(1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Algonwood Professional Book Pearson Education.
- Kerschenstainer, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi*. H. Fikret Kanad (çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kocaman, K. (2020). İlahiyat Alanında Akademik çalışmalar 2. H. S. Kiroğlu (ed.). *Değerler eğitiminin öğretim yöntemleriyle ilişkisi*. (s. 39-54). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kohlberg, L.(1983).The Moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp. 61-81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012).”Türkçe öğretmeni adaylarının değer kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları”. *Elementary Education Online*. 11 (3). 762-777.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köylü, M. (2003). “Çocukluk dönemi ahlak gelişimi”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 12. 69-87.
- Kuçuradi, İ.(2016). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kulu, M. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler eğitiminde mezarlıkların ve şehitliklerin kullanılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.
- Kumarassamy, J., ve Koh, C., (2017). “Teachers’ perceptions of infusion of values in science lessons: a qualitative study”. *Research in Science Education*, 49. 109-136.
- Kurtdede F. N. (2009). “Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri”. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2). 1-18.
- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). “Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı”. *Türk Psikolojisi Dergisi*. 45. 59-76.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9.Baskı). İstanbul: Alkım yayınları.

- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Leblanch, B. F. (2007). *Teacher's perception, training, and implementation of character education: implications for staff development*. Unpublished Doctoral Thesis, George Mason University
- Lickona, T. (1991). *Educating for character : How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (2006). "Eleven principles of effective character education". *Journal of Moral Education*. 25 (1). 63-80.
- Lin, N.(1976). *Foundations of social research*. USA: Mc Graw-Hill
- Lucas, L. D. (2009). *Character education as perceived and implemented by selected middle school teachers of one rural county in west virginia*. Unpublished doctor of education. Dissertation Submitted to the College of Human Resources and Education. West Virginia University. Morgantown, West Virginia, United States.
- Mausethagen, S. , Proitz T. ve Skedsmo, G. (2021) Redefining public values: Data Use and Value Dilemmas in Education. *Education Inquiry*. 12 (1). 1-16.
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). "Physical education and moral development: an intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students". *European Physical Education Review*. 13 (41). 41-56.
- MEB. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8 sınıflar) öğretim programı*, Milli Eğitim Bakanlığı
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Basılmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Meydan, H. (2014). "Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme". *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (1). 93-108.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). "Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi". *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (1). 20-37.
- Michaelis, U. J. (1988). *Social studies for children (A Guide to Basic Instruction) (Ninth Edition)* New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Mikluics, M. (1998). *A systematic classification of approaches in values/ethics/moral/ character education* Unpublished doctor's thesis. United States International University, San Diego, California.
- Miciuliene, R. , Kovalcikiene, K. , Daukilas, S. (2020). *Vocational teacher's inclination to impart values in vocational training: the importance of pedagogical-didactical and psychological factors*. Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania.
- Milson, A. J. (2003). "Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character". *Journal of Research in Character Education*. 1 (2). 89-106.
- Milson A. J. and Mehlig L. M. (2002). "Elementary school teachers' sense of efficacy for character education". *The Journal of Educational Research*. 96 (1). 47-53.
- Naylor, D. and Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*, Random House, New York.

- Ocak, G. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri, G. Ocak. (ed.), *Yöntem ve teknikler*, (s. 237-336). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oğuz, E. (2012). “Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimi ilişkisi görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12 (2). (Ek Özel Sayı)1309-1325.
- Okudan, A.Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Osier, J. L. & Fox, H. P. (2001). *Settle conflicts right now!: A step-by-step guide for K-6 classrooms*. Corwin Press.
- Otluoğlu, R. (2002). “İlköğretim okulu programında duyuşsal alan ve duygu”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15. 163-172.
- Öcal, M. (1990). *Temel eğitim ve orta öğretimde din eğitim ve öğretiminde Metodlar*, Ankara: TDV Yayınları.
- Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2010). “İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24. 407- 416.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özensel, Ertan. (2003). “Sosyolojik bir olgu olarak değer”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(3). 217-239.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Z. (2005). “On beşinci yüzyıl şairlerinden Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi’nin Yusuf ve Zeliha mesnevisinde işlenen değerler”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3 (10). 41-72.
- Pierre, E. ve Oughton, J. (2007). “The affective domain: Undiscovered country”. *College Quarterly*. 10 (4), 1-7.
- Ryan, K. (1991). Moral and values education. A. Lewy (ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Advances in Education, Pergamon Press.
- Ryan, K.(1993). “Mining the values in the curriculum in schools”. *Educational Leadership*. 51 (3). 16-18.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*, New York: The Free Press.
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sanchez, T. R. (2005). “Facing the challenge of character education”. *International Journal of Character Education*. 19 (2). 106-111.
- Sarı, E. (2005). “Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitimi Fakültesi Örneği”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3 (10). 73-88.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi” ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Basılmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Savage, T. V. and David. G. A. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. third edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Seah, W. T. (2019). "Values in mathematics education: Its conative nature, and how it can be developed." *Korean Society of Mathematical Education*. 22 (2). 99-121.
- Segall, A. ve Schmidt, S. (2006). "Reading the newspaper as a social text" *Social Studies*. 97 (3). 91-99.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Schwartz, H. S. and Bilsky, W. (1987). "Toward a universal psychological structure of human values". *Journal of Personality and Social Psychology*. 53. 550 - 562.
- Schwartz, H. S. and Bilsky, W. (1990). "Toward a theory of the universal content and structure of values". *Journal of Personality and Social Psychology*. 58. 878-891.
- Schwartz, H. S. (1996), "Value priorities and behaviour", in c. seligman, j.m. olson ve M. P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1-24.
- Schwartz, H. S. (2003). "Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries", *Advances in Experimental Social Psychology*, Mark P. Zanna (der), vol: 25, San Diego: Academic Press.
- Schwartz, H. Sch., 2012. "An overview of the schwartz theory of basic values". *Online Readings in Psychology and Culture*. 2 (1). 3-20.
- Schwartz, H. S., & Prince-Gibson, E. (1998). "Value priorities and gender". *Social Psychology Quarterly*. 61. 49-67.
- Silcock, P. ve Duncan D. (2001). "Values acquisition and values education: some proposals". *British Journal of Educational Studies*. 49 (3). 242-259.
- Simon, S. B. Leland, W. H. Kischenbourn, H. (1972). *Values clarification, a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company Inc.
- Slater, F. (2002). "Citizenship education through secondary geography: values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship". Active Citizenship, Sustainable Development and Cultural Diversity. University of London Institute of Education.
- Slavin, R. E. (1988). "Cooperative learning and student achievement", *Educational Leadership*, 46 (2). 31-33.
- Suh, B. K. ve Traiger, J. (1999). "Teaching values through elementary social studies and literature curricula". *Education*. 119 (4). 723-727.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya: Eğitim Yayınları.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. Basılmamış Ş Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tahiroğlu, M. (2019). "Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ve diğer duyuşsal süreçlerde ölçme ve değerlendirme: sorunlar ve çözüme yönelik etkinlik örnekleri". *Değerler Eğitimi Dergisi* 17 (38). 295-331.
- Tamuri, H. (2007). "Islamic education teachers' perceptions of the teaching of akhlaq malaysian secondary schools". *Journal of Moral Education*. 36 (3). 371-386.
- Tan, M. (1981), *Toplum bilime giriş temel kavramlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Tan, Ş. (2006). Öğretimi planlama ve değerlendirme, Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Taşpınar, M. (2009). Eğitimde örtük program ve değerler eğitimi. *1. İyilik Sempozyumu*. Elazığ: Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymur, Z. A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma* (2. baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1997) . *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2003). "Gizli müfredat, eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (1). 53-59.
- TDK (2018). Güncel türkçe sözlük. sozluk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Theodore, P. A. (1986). *A study of attitudes concerning values and values education held by students and faculty members at the univeristy of south Alabama*. PhD Thesis. University of Alabama.
- Theodorson, G. A. and Theodorson, A. (1979). *A modern dictionary of sociology*. New York: Barnes & Noble.
- Thornberg, R. (2008). "The lack of professional knowledge in values education". *Teaching and Teacher Education*. 24. 1791-1798.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). "'Değerler eğitimi üzerine bir araştırma: İsveç ve Türkiye'de nitel bir araştırma. *İnternational Journal of Educational Research*. 1. 49-56.
- Traynor, P. L.(2002). "Scientific evolution of five strategies teachers use to maintain order", *Education*. 122 (3). 453-510.
- Topal, Y. (2019). "Değerler eğitimi ve on kök değer". *Mavi Atlas*. 7(1). 245-254.
- Topçuoğlu, A. (1990). Kitle iletişim araçları ve yabancılaşma. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.
- Tuğcu. T. Ç., (2009). "Mesleki ve Teknik okullarda teknik öğretmenlerin öğrenci motivasyonu

- üzerinde etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncel, İ. (2008). "Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11 (20). 26-38.
- Tunçel, Z. (2006). İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, İ. (2021). *Geçmişten günümüze değerlerle yaşamak*, Ankara: Maarif Mektebi.
- Türkan, S. (2017) *Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlilik algıları üzerine etkisi*. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uberos, D. J. (2001). "Television and childhood injuries: is there a connection?" *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 152. 712–714.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan, K. Ulusoy (ed.), "*Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*" (2. Baskı) içinde. (s.1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- UNESCO (1992). *Education for affective development: A guidebook on programmes and practices*. Bangkok, Thailand: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific (2018, 10 Mart). Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/search/9be9814b-ccf7-460f-a36f-69a47fd1ee47>
- UNESCO (2005). *Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world*. L. R. Quisumbing and J. Leo (eds.) (2009, 06 Ocak). Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/search/562c3cc3-f10e-41b6-a964-8e35ec71e95a>
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uşun, S. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, Asuman, S. S ve Hüseyin Hüsnü, B. (ed.). *Öğretim yöntem ve teknikleri*, (s.137-183), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Uyanık, B. G. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin Z. (ed.). *Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi gözlem ve gözteri öğreti yöntemleri*. (s. 255-284). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülken, H. Z. (1965). *Bilgi ve değer*, Ankara: Aytemiz Kitabevi
- Ülken, H. Z. (1986). *Hilmi Ziya Ülken*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Values Education Study-Final Report (2003). Australian government department of education, *Science and Training*. Australia: Curriculum Corporation. URL: http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/VES_Final_Report14Nov.pdf
- Welton, D. A., & Mallan, J. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Yalman, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yelken, Y. T. ve Yalar, T.(2011). “Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler*. 38. 79-98.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). “Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması”. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (9). 1-23.
- Yaşaroğlu, C. (2014), “Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *International Journal Of Social Science*. 27. 123-134.
- Yavuz, K. (1998). *Günümüzde din eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, S.(2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşiltepe, S. ve Korucuk, B. (2021). “Değer yönelimlerine ilişkin faktörlere yönelik sınıf öğretmenleri üzerine bir uygulama”. *Eğitim ve Teknoloji*. 3 (1). 1-13.
- Yeşilyurt, E. (2019). “Değerler eğitiminde uygunluğu açısından öğretim yöntem ve etkinliklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması”, *EKEV Akademi Dergisi*. 23 (77). 121-147.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2020). “Sınıf Öğretmeni adaylarının değer yönelimleri: Bir durum çalışması”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (18).109-126.
- Yıldırım, K. (2010). “Nitel araştırmalarda niteliği artırma”. *Elementary Education Online*. 9 (1). 79-92.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*. 1 (1). 7-23.
- Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeyi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). “*Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri*”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2). 737-737.

Yüksel, S. (2002). “Örtük program”. *Eğitim ve Bilim*, 27 (126). 31-37.



EKLER

EK 1: Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
25.03.2022	3	2022-182

KARAR NO:
2022-182

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Zeynep UĞURLU' nun Prof. Dr. Mevlüt KAYA danışmanlığında “ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak ve Değerler Eğitiminde Uyguladıkları Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri” isimli doktora tezine ilişkin anket, ölçek, mülakat ve ses kaydı analizi çalışmalarını içeren 53657 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Zeynep UĞURLU' nun Prof. Dr. Mevlüt KAYA danışmanlığında “ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak ve Değerler Eğitiminde Uyguladıkları Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri” isimli doktora tezine ilişkin anket, ölçek, mülakat ve ses kaydı analizi çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek 2: Araştırma İzni Formu



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-62158597
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

27.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 07/10/2022 tarihli ve E-49933177-044-328712 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Zeynep Elif UĞURLU'nun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak ve Değerler Eğitiminde Uyguladıkları Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmenlerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://forms.gle/ft6Ja31ZgytAXtC7> adresinden online ve açık uçlu soruların yüzyüze uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:

1-Veri Toplama
Araçları (5 Sayfa) 2-
Ayse Başvurusu (1
Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Kastamonu, Ordu, Samsun, Trabzon ve Zonguldak
Üniversitesi Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d180-dbbf-3371-82ce-d019 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Anket ve Ölçek Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değerler eğitime ilişkin uyguladığınız yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşlerinizi almak ve bilimsel bir araştırmada kullanmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçları bireysel olarak değil grup olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı ve tanıtıcı bilgileri yazmayınız.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için içten ve samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir. Lütfen hiçbir seçeneği boş bırakmayınız. Anketi içtenlikle yanıtladığınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Zeynep Elif UĞURLU
OMÜ LÜEE Felsefe ve Din Bilimleri
Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz ☐ 1.Bayan ☐ 2.Erkek
2. Mesleki kıdeminiz:
☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl
☐ 26 yıl ve üstü
3. Medeni durumunuz: ☐ 1.Evli ☐ 2.Bekar
4. Görev yaptığınız okul türü: ☐ 1.İlkokul ☐ 2.Ortaokul ☐ 3.Lise
5. Mezun olduğunuz bölüm: ☐ 1.İlahiyat Lisans Programı
☐ 2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
☐ 3.Başka (Lütfen yazınız)
6. Lisansüstü eğitim (yüksek lisans veya doktora) öğrenimi yaptınız mı?
☐ 1. Evet ☐ 2. Hayır
7. Ahlak ve Değerler eğitimi ile ilgi herhangi bir ders, seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?
☐ 1. Evet ☐ 2. Hayır

Değerli Meslektaşım, Aşağıdaki maddelerde Sizin değerler eğitimindeki uygulamalarınızla ilgili bazı ifadeler yer verilmiştir. Bu maddeleri dikkatle okuyarak Sizin değerler eğitimindeki uygulamalarınıza en uygun seçeneği (X) işaretli ile belirtiniz. Lütfen bütün maddeleri cevaplandırınız.		1. Hiçbir zaman	2. Çok seyrek	3. Ara sıra	4. Sıklıkla	5. Her zaman
1.	Öğrencilere, çeşitli durumlar vererek onların bu durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini kendilerinin bulmalarını sağlarım.					
2.	Öğrencilerin diğer insanlara karşı duyarlı olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.					
3.	Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.					
4.	Değerlerin kazandırılmasında tartışma yöntemini kullanırım.					
5.	Öğrencilere, ahlaki çelişki içeren bir problemi çözerken kullandığım problem çözme sürecini açıklarım.					
6.	Öğrencilerin olumlu değerlere sahip insanları örnek almalarını sağlarım.					
7.	Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onları gerçek bir yaşam problemi ile yüz yüze getirdikten sonra, bu probleme ilişkin düşüncelerini alarak belirlerim.					
8.	Öğrencileri olumlu değerlere sahip olmaları için teşvik ederim.					
9.	Öğrencilerin vatanseverlik bilincine sahip olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.					
10.	Öğrencilerin değerlerinde değişiklik olup olmadığını söz konusu değerler hakkında tartışma ortamı yaratarak belirlerim.					
11.	Öğrencilere değerlerle ilgili çeşitli problemler verip, onların olumlu değerleri benimseyecek şekilde bu problemleri çözmelerini sağlarım.					
12.	Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını onların davranışlarını gözlemleyerek anlarım.					
13.	Değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini diğer insanların yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlarım.					
14.	Öğrencilerin değerlerle ilgili bir problem durumunu derinlemesine inceleyip, sonuçlarını değerlendirdikten sonra hareket etmelerini sağlarım.					
15.	Öğrencilerin değerleri işbirliğine dayalı olarak çalıştıkları bir ortamda kazanmalarını sağlarım.					
16.	Öğrencilerin kendilerine saygı duymaları konusunda onlara yardımcı olurum.					

Değerli Meslektaşım;

Bu görüşme soruları, ilköğretim programlarında yer alan değerler eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden cevaplamanızı istediğim toplam 4 açık uçlu soru bulunmaktadır. Soruların tamamını tüm içtenliğinizle yanıtlamanız çalışmanın amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. İzin verirseniz görüşme ile ilgili not almak istiyorum.

Çalışmaya katkılarınızdan ve zaman ayırdığınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zeynep Elif UĞURLU
OMÜ LÜEE Felsefe ve Din Bilimleri
Doktora Öğrencisi

1. Değerler eğitiminde hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

2. Değerler eğitiminin etkili olabilmesi için Sizce nasıl bir eğitim-öğretim yapılmalı ve öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanmalıdır? Örnekler verebilir misiniz?

3. Öğrencilerin değerler eğitimi sonucu kazandığı davranışları değerlendirirken hangi değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

4. Değerler eğitim-öğretimi yaparken ve değerlendirirken hangi tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep Elif UĞURLU, Ordu İmam Hatip Lisesi'ni bitirdikten sonra Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden 2006 yılında mezun oldu. 2019 yılında OMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı (Din Eğitimi) Yüksek Lisans programını bitirdi. 2020 yılında OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) doktora eğitimine başladı. 2007 yılından bu yana DKAB öğretmeni olarak görev yapan Zeynep Elif UĞURLU, iyi derecede İngilizce orta derecede Arapça bilmektedir. Temel ilgi alanları araştırma, okuma, yazma ve eğitim projeleri.

Orcid: 0000-0001-7434-244X

Bildiriler / Yayınlar

1. Zeynep Elif UĞURLU, *Değerler Eğitiminde Drama Yöntemi Uygulamaları: Etkiler-Sonuçlar*, Kalan Yayınları, Ankara, 2023.
2. Zeynep Elif UĞURLU, 2015-2021 Yılları Arasında Din Eğitimi Alanına Dair Lisansüstü Tezleri Üzerine Bir Analiz, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 1319-1338. 2022.
3. Zeynep Elif UĞURLU, Mevlüt KAYA, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Uygulama Düzeyleri, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2023
4. Zeynep Elif UĞURLU, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Uyguladıkları Yaklaşım, Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri, *Sosyal Bilimlerde Aktüel Araştırmalar: Etkiler-Sonuçlar* (3), ed.: Yusuf Arslan, Kalan Basım Yayın Dağıtım, 1. Baskı, İstanbul, (ss. 146-176) 2023.