

**TC.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**LİSE TARİH PROGRAMINDA YER ALAN GELENEKSEL VE
DEMOKRATİK DEĞERLERE YÖNELİK ÖĞRENCİ
TUTUMLARININ VE GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
KADİR ULUSOY**

**TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. REFİK TURAN**

**ANKARA
2007**

ÖNSÖZ

Son yıllarda değer yargılarının hızla yıpranmakta olduğu bilinmektedir. Ülkeler bu duruma çözüm bulabilmek için çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Değer eğitimi ile ilgili çeşitli yöntemler geliştirmektedirler. Türkiye’de de gerek yazılı gerekse görsel basına bakıldığında her gün mutlaka, bir hırsızlık, gasp, cinayet, yolsuzluk, saygısızlık, insan haklarına saldırı gibi haberler görülmektedir. Bu sorunlardan kurtulabilmek için çeşitli çalışmalar ülkemizde de yapılmaktadır. Bu çalışmada aile, toplum ve eğitim kurumlarına çeşitli görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarında işlenen derslerde sadece bilgi vermenin yanında davranış ve tutum kazandırmak gibi amaçların olduğu bilinmektedir.

Tarih dersi sayesinde de öğrencilere bazı değerler ve tutumlar kazandırılabilir. Bu çalışmada tarih dersi sayesinde öğrencilere geleneksel ve demokratik değerlerden hangilerinin kazandırılacağı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın yürütülmesi esnasında pek çok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle çalışmanın gerçekleştirilmesinde ve bu düzeye kadar gelmesinde katkılarından dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Refik TURAN’a, sonsuz saygı ve teşekkürü borç bilirim.

Tezin çeşitli aşamalarında değerli görüş ve önerilerini aldığım, Prof. Dr. Necdet HAYTA’ya, Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ’e, Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ’a, Öğretim Gör. Bülent DİLMAÇ’a, Dr. Veli TOPTAŞ’a, Dr. Emre ÜNAL’a, Araş. Gör. Şahin ORUÇ’a, Araş. Gör. Hakan AKDAĞ’a, Araş. Gör. Yasin DOĞAN’a, Araş. Gör. Sabri SİDEKLİ’ye;

Değerli yardımlarından dolayı H. Burak DOĞAN’a, İsmail ULUSOY’a ve Mehmet S. TEZCAN’a birçok kaynağa ulaşmamı sağlayan M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında görevli arşiv ve kütüphane şeflerine; “Yılmaz ÖZMEN, Cavit TAŞTEKİN, Suat DÜNDAR ve Mehmet ASİLER”

Manevi desteklerini esirgemeyen anne ve babama, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi personeli Bahri CANDAR’a;

Eğitim hayatım boyunca emeği geçen tüm hocalarıma,

Her zaman yanımda olan eşim ve biricik kızıma teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırmada lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çalışmada geleneksel ve demokratik değer ölçeği hazırlanmış ve hazırlanan bu ölçekle öğrenci görüşleri alınmıştır.

Ayrıca Cumhuriyet döneminde kabul edilen tarih programları incelenmiş, bu programların amaçlar ve açıklamalar bölümünde yer alan değer ifadeleri belirlenmiştir. Cumhuriyet döneminde lise tarih programlarına 1971 yılında amaçların konulduğu görülmüştür.

Araştırmanın evrenini lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2005–2006 eğitim-öğretim yılında anket çalışmasına katılan; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Liselerinin 1, 2 ve 3. sınıfında bulunan 824 öğrenci oluşturur.

Geliştirilen ölçek yoluyla elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlerin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, okullar ve sınıfları karşılaştırırken tek yönlü varyans (ANOVA), cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmada t-testi kullanılmıştır. Ankete katılanların görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ($p < .05$) seviyesinde test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

Okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür.

Cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür.

Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin önemli ölçüde aktarılabildiği söylenebilir. Tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerleri kazandırmayı amaçlayan hedeflerin olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

In this study, differences according to gender, level and the school in the grade 10, 11, and 12 students' attitudes towards traditional and democratic values in high school history course curriculum are examined in this study. Traditional and Democratic Values Scale were prepared and the students' opinions were asked.

However, all the history course curricula accepted throughout the Republican Age, and expressions about values placed in aims and explanation sections of these curricula are designated. It is seen that the aim section was put into high school curriculum in 1971 in Republican Age.

The universe of this study is comprised by grade 10, 11, and 12 students and the sample of this study is composed of totally 824 students from Ankara Mamak Anatolian İmam Hatip and Mamak İmam Hatip High School, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB Multiprogram High School, Bingöl Anatolian High School, Denizli Anatolian High School, Giresun Anatolian Teacher High School, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anatolian High School, Mersin Silifke Anatolian High School ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anatolian High School.

The data gathered by the developed scale is analyzed by using SPSS software program. Arithmetic Mean and standard deviation are used to determine the values; one way variance (ANOVA) is used to compare the levels and schools; t-test is used to compare the gender differences.

Some of the results gained in this study are:

It is seen that schools tend to participate in democratic values more than traditional ones.

t-test results, according to the gender, it is seen that while female students tend to participate in democratic values more than male students, male students tend to participate in traditional values.

As a result, it can be said that traditional and democratic values are successfully transferred in history classes. The objectives aiming to make students acquire traditional and democratic values are seen in aims and explanation sections of history curricula.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar.....	viii
GİRİŞ.....	1
I.BÖLÜM:	
PROBLEM.....	7
1.1.Araştırmanın Amacı.....	11
1.2.Araştırmanın Önemi.....	12
1.3.Sınırlılıkları.....	12
1.4. Tanımlar.....	13
Değer:	13
Demokrasi:	13
Ders Programı:	13
Demokratik:	13
Eğitim Programı:.....	13
Gelenek:.....	13
Örtük program:	14
Sosyal değerler:	14
Tarih:.....	14
Tutum:	14
1.5. Kısaltmalar.....	15
1.6. İlgili Araştırmalar.....	15
II. BÖLÜM:	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	23
2. Değer ve Tarih Öğretimi.....	23
2.1- Değer Nedir?	23
2.1.1 Ailede, Çevrede ve Okulda Değerler.....	28
2.1.1.a. Ailede Değerler.....	28
2.1.1.b. Çevrede Değerler.....	31

2.1.1.c. Okulda Değerler.....	34
2.1.2. Değerler Eğitimi.....	43
2.1.3. Değerler ve Kültür.....	49
2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması.....	55
2.1.5. Geleneksel Değerler.....	65
2.1.6. Demokratik Değerler.....	72
2.2- Tarih Öğretimi.....	81
2.2.1. Tarih Öğretimi ve Değer Eğitimi.....	81
2.2.2. Vatandaşlık Bilinci, Tarih Öğretimi ve Değerler.....	87
2.2.3. Karakter Eğitimi.....	91
2.2.4. Ahlâk Eğitimi ve Değerler.....	97
2.2.5. Lise Tarih Programlarında Değerler.....	103
2.2.6. Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Programları.....	105
III. BÖLÜM:	
YÖNTEM.....	119
3.1. Araştırmanın Modeli.....	119
3.2. Evren ve Örneklem.....	119
3.3- Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	119
3.4. Verilerin Toplanması.....	121
3.5. Verilerin Analizi.....	122
IV. BÖLÜM:	
BULGULAR ve YORUMLAR.....	123
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.1.1. Cinsiyet ve Değerler.....	123
4.1.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	124
4.1.3. Demokratik Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizi Değerleri.....	136
4.1.4. Geleneksel Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizi Değerleri.....	191
4.1.5. Okullara Göre Anlamlı Olmayan Maddeler.....	237
4.1.6. Sınıflara Göre Değerler.....	245
4.1.7. Sınıflara Göre Geleneksel Değerler.....	246
4.1.8. Sınıflara Göre Demokratik Değerler.....	252

V. BÖLÜM:

SONUÇLAR ve ÖNERİLER	263
KAYNAKÇA:	274
EKLER:	288

TABLolar

Tablo:1 Öğrencilerin, Geleneksel Değerlere İlişkin Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	125
Tablo:2 Öğrencilerin, Demokratik Değerlere İlişkin Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	130
Demokratik Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizi Değerleri:.....	136
Tablo:1 “Tarih dersi sayesinde Atatürk'ün "Yurtta Barış Dünyada Barış" sözünün önemini kavradım.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	137
Tablo:2 “Tarih dersinde insanlara zulüm yapmanın kötü bir davranış olduğunu öğrendim” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	139
Tablo:3 “Tarih dersinde kanunlara ve düzene uyulması gerektiğini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	141
Tablo:4 “Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.	143
Tablo:5 “Millî egemenliğimiz için demokrasinin önemli olduğunu öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	145
Tablo:6 “Türklerin fethettiği yerlerde insan haklarına saygı gösterdiğini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	147
Tablo:7 “Tarih dersi sayesinde, iyiliksever, hoşgörülü, barışçı devlet adamlarını örnek alıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	149
Tablo:8 “Tarih dersi sayesinde, fikir ve vicdan hürriyetine saygılı olmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	151
Tablo:9 “Tarih dersinde lâikliği ve önemini öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	153
Tablo:10 “Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	155

Tablo:11 “Tarih dersinde verilen emeğe saygı göstermeyi öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	157
Tablo:12 “Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	159
Tablo:13 “Tarih dersinde medeniyetin insanların ortak malı olduğunu öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	161
Tablo:14 “Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	163
Tablo:15 “Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	165
Tablo:16 “Tarih dersi sayesinde yaratıcı düşünme gücüm azalıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	167
Tablo:17 “Tarih dersi günlük hayatta oluşan olayları sorgulayabilmemde bana yardımcı olmuyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	169
Tablo:18 “Tarih dersinde özgür ve bilimsel görüşlü kişilerin demokratik bir ortamda yetişebileceğini anlıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	171
Tablo:19 “Tarih kitaplarında demokratik değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	173
Tablo:20 “İnsanlar arası eşitliği sağlamayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	175
Tablo:21 “Farklı görüşte olan insanlarla çalışma bilincini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	177
Tablo:22 “Tarih dersi sayesinde ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	179
Tablo:23 “Alacağım kararların sonuçları hakkında önceden düşünme alışkanlığı kazandım.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	181
Tablo:24 “Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	183
Tablo:25 “Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	185
Tablo:26 “Demokrasinin, insanı en yüce değer olarak gördüğünü öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	187

Tablo:27 Demokratik Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizinin Genel Ortalaması:.....	189
Geleneksel Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizi Değerleri:.....	191
Tablo:1 “Tarih dersi, tarihi olaylara karşı belli değerler, duygular ve tutumlar geliştirmemi sağlıyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	191
Tablo:2 “Tarih dersinde toplum ve birey ilişkilerini öğrenip, toplum içinde nasıl davranmam gerektiğini kavriyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	193
Tablo:3 “Tarih dersi yüksek insani değerleri (doğruluk, dürüstlük, erdemlilik vb.) benimsememe yardımcı oluyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	195
Tablo:4 “Tarih dersi vatanıma, milletime ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeme yardımcı oluyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	197
Tablo:5 “Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	199
Tablo:6 “Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	201
Tablo:7 “Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	203
Tablo:8 “Tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	205
Tablo:9 “Tarih dersi her şeye kâr amaçlı bakmamı sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	207
Tablo:10 “Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	209
Tablo:11 “Tarih dersinde Türk milletinin fedakâr olduğunu öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	211
Tablo:12 “Tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	213
Tablo:13 “Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	215
Tablo:14 “Tarih kitaplarında geleneksel değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	217

Tablo:15 “Ahlâki ilkelere uymanın önemini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	219
Tablo:16 “Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	221
Tablo:17 “Tarih dersi sayesinde diğer ülkelere düşmanlık, kin ve nefret duymamayı öğrendim. Ancak düşman kavramını öğrenip, önlemler alınması gerektiğini kavradım.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	223
Tablo:18 “Tarih dersi sayesinde adaletli, cesur, ileri görüşlü devlet adamlarını örnek alıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	225
Tablo:19 “Tarih dersinde hoşgörüsüz olmayı öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	227
Tablo:20 “Tarih dersi yüzünden başka milletlere düşman oluyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	229
Tablo:21 “Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	231
Tablo:22 “Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.....	233
Tablo:23 Geleneksel Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizinin Genel Ortalaması:.....	235
Sınıflara Göre Geleneksel Değerler:	
Tablo:1 “Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.”Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	246
Tablo:2 “Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	248
Tablo:3 “Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	249
Tablo:4 “Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	250
Tablo:5 “Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	251

Sınıflara Göre Demokratik Değerler:

Tablo:1 “Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	252
Tablo:2 “Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	253
Tablo:3 “Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	254
Tablo:4 “Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	256
Tablo:5 “Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	258
Tablo:6 “Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	260
Tablo:7 “Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.....	262

GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar eğitime ve eğitilme işi ile hep karşı karşıya gelmişlerdir. Her dönemde o devrin en iyi eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Eğitim ve öğretim esnasında amaçların başında bilgi kazandırmak, meslek edindirmek gelmişse de insan davranışlarının, karakterlerinin ve kişiliklerinin oluşturulması içinde eğitim ve öğretim etkili bir rol üstlenmiştir. İnsanlar hep bilgili, becerikli, eğitilmiş, kendini iyi yetiştirmiş insanları kabul ederken aynı zamanda bu insanların davranışlarını da kontrol ederek, inceleyerek onlarla olan veya olacak olan ilişkilerine yön vermişlerdir.

İnsanoğlu soyunu devam ettirirken çocuklarına eğitim yoluyla bildiklerini aktarabilen dünyadaki tek canlıdır. İnsanın bir sonraki kuşağa aktardığı mirasın tümüne kültür adı verilmektedir. İnsan kültür aktaran tek canlı olarak, deneyimlerini, bilgilerini, düşüncelerini, inançlarını, zevklerini, acılarını vb. çeşitli yollarla diğer insanlara aktarır. Bu temel özelliği nedeniyle ilk insandan günümüze kadar insanoğlu kültürünü ve uygarlığını bazen ileri bazen de geri götürerek hep bir sonraki kuşağa aktarmıştır ve aktaracaktır. Bu aktarma etkinliğinde en önemli payı eğitim ve öğretim almaktadır(Çüçen;2001:367).

Kadın veya erkek, her ferdin yaratılışındaki kabiliyetler ancak iyi bir eğitimle gelişebilir. Eğitim sayesinde ki, örf ve adetlerimizi en iyi şekilde koruyabilir, bugünkü cemiyetimizi ayakta tutabilir, hür insanın iyi yaşamasını sağlayabilir ve çocuklarımız için zengin ve kuvvetli bir gelecek hazırlayabiliriz. Bu sebeple hemen hiçbir konu, Türkiye için, yurttaşların eğitimi kadar önemli olamaz. Eğitim bir gelişme ve geliştirme işidir. Gelişmeye elverişli bir takım kuvvet ve kabiliyetlerle yaratılmış olduğu için, insanın eğitimi mümkündür. Bir eğitim sistemi, fertleri madden ve manen geliştirebildiği ve gelecekte onların daha çok gelişmesine imkân verdiği nispette değerlidir. Ferdin değeri ve haysiyeti her iyi eğitimin temelini teşkil eder(Türk Eğitim Millî Komisyonu Raporu;1960:11).

Eğitim, bir toplumun veya bireyin sahip olduğu kültürü, bilgiyi, inancı, beceriyi, değerleri, sanatı vb. kendisinden sonra gelenlere aktarma sürecidir. Kısaca eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Sokrates eğitimin amacının topluma dogmatik ve ön yargılı olmayan, açık zihinli, erdemli ve evrensel değer ve doğruların olduğuna inanan bireyler yetiştirmek olduğunu ileri sürer. Platon’a göre; eğitimin amacı, iyi ve doğru vatandaş yetiştirmek suretiyle, adaletli bir topluma ve devlete ulaşmaktır. John Locke’a göre eğitimin amacı, toplumun mutluluğunu ve refahını ileri götürecek insanlar yetiştirmektir. İyi karakter, erdemli eylem alışkanlıklarından ve iyi yetiştirmeden gelir(Çüçen;2001).

Eğitimle ilgili farklı kavramlar, eğitimdeki değerlerle ilgilidir. Değer eğitimi, ahlaki gelişim, eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji önemli kavramlardır. Bütün bu kavramların kendilerine özgü felsefi ve siyasal geçmişleri ayrıca eğitimsel uygulamaları vardır. İnsanlar sık sık “hareketler” açısından konuşurlar. Örneğin “eleştirel düşünme” hareketi ve “değer eğitimi” hareketi gibi. Bu kavramların ifade edilen eğitimsel uygulamalardan ziyade temel olarak hareketleri temsil ettiği açıktır(Veugelers;2000:37).

Eğitimin amacı çağlara ve toplumların gelişme düzeylerine göre değişiklik göstermiştir. Örneğin eski Yunan ve Roma’da eğitimin genel amacı, yeni kuşakları bedence sağlam, ahlaklı ve erdemli, konuşma(hitabet), sanatında yeterli ve belirli bir zanaatta ustalık kazanmış kimseler olarak yetiştirmektir. Ortaçağlarda ise eğitimin genel amacı, dindar, zihin yetileri gelişmiş, bilgili aynı zamanda pratik hayat içinde kendisini hazırlamış kimseler yetiştirmektir. Yakınçağlarda eğitimin amacının, toplumsal ve kolektif hayata uymaya hazır, teknik becerilerle donanmış duyu ve irade bakımından gelişmiş kimseler yetiştirmek olduğunu görüyoruz. Bugün eğitimin amacı ise, toplumların siyasal, ekonomik ve kültürel durumlarına göre değişiklik göstermekle birlikte, bireylerin kişisel yeteneklerini, insan ilişkilerine özgü becerilerini, ekonomik yeterliliklerini geliştirmek ve yurttaşlık görevlerini tam olarak yerine getirmeyi sağlamak noktalarında toplanmıştır.

Demokrasiyi gerek bir yöntem biçimi, gerekse bir hayat felsefesi olarak benimseyen toplumlarda eğitimin genel amacı üzerinde bir görüş ve anlayış

birliğinin oluştuğu gözlenmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde "Ulusal Eğitim Derneği" (National Education Association)'nin Eğitim Politikaları Komisyonu eğitimin amaçlarını dört bölüme ayırmıştır. Bunlar:

1. Kişisel yeteneklerin geliştirilmesiyle ilgili olanlar. (Araştırıcı insan, sağlık alışkanlıkları, düşünsel ilgiler, estetik ilgiler, karakter, oyun ve eğlence)
2. İnsanlarla ilişkilerin geliştirilmesiyle ilgili olanlar. (İnsanlığa saygı, işbirliği, aile hayatının değerini takdir duygusu, ev yönetimi)
3. Ekonomik yeterliliklere ilgili olanlar. (Meslek konusunda bilgi, mesleki yeterlilik, mesleğin değerini takdir duygusu, tüketicilik anlayışı)
4. Yurttaşlık göreviyle ilgili olanlar. (Sosyal adalet, sosyal anlayış, hoşgörü, doğal kaynakların korunması, yasaya saygı, ekonomik bilgi) (Oğuzkan;1989:2).

Japon eğitim sisteminde eğitimin nemi; Konfcys ve Budist görüşlere dayanır. Japonya'da ahlaki eğitim ve karakter geliştirmede merkeziyetçi yaklaşım dikkate alınmaktadır. Kişisel tutumlar ve uygun ahlaki davranışların temeli olarak Japon temel değerlerini kazandırmada okullar gerekli ve yetkilidir. Topluma ve kurallara saygı, toplum menfaatlerinin kişi menfaatlerinden nde gelmesi, azimli ve verimli çalışma, öz eleştiri, iyi organize olmuş disiplinli eğitimin en önemli konular olduğuna inanılır. Japon ğretmenler bu değerlerin, alışkanlık ve tutumların sınıfta olduğu kadar, yetişkin hayatındaki başarının da temeli olduğuna inanırlar(zen, Akkutay vd.;1996:7).

Amerika'da eğitim toplumun gelişmesi için bir araçtır. Amerika'daki çocukların eğitimi için lüzumlu amaçlar tespit etmek için bir komite hazırlanmış ve bu komitede ülkemizde eğitim çalışmaları yapan John Dewey de vardı. Bu komite bir rapor hazırlamıştır. Bu rapordaki bazı maddelerde;

1. ...insanların kişiliklerini zenginleştirmek onlara yepyeni bir kültür yarattırmak, yaşantılarından zevk aldırarak...
2. ...Eğer zengin ve dört başi bayındır bir kişilik elde etmek istenirse kişi etrafındaki kültürel çevreye etkili olabilecek şekilde katılmalıdır. ocuğu gelişmekte olan kültürümüzle ilgilendirmek ve ona da bir şeyler ilave ettirmek devlerimiz arasındadır.

4. Bazı değerler, ölçüler ve görüşler vardır ki bir kuşağın bütün tecrübesini yansıtır. Kişilerin dikkatine yön verir, faaliyetlerini ayarlar ve kişiliklerini şekillendirir.

9. Çocuğa kendi kendini ifade etme özgürlüğünü vermek ve öğretmek eğitimin amaçları arasındadır. Özgürlüğümüzün diğer kişilerin özgürlüğü ile sınırlı olduğunu öğretmek eğitim ödevidir.

10. Kişilerin birbirine karşı dürüst olmaları, herkesin birbirinin hak ve hukukuna saygılı olması sosyal düzenin temelidir. Bunu okullarımızda çocuklarımıza öğretmek zorundayız. Bu amaçları belirledikten sonra komite; “Gerçek bir demokratik yaşantıya kavuşmak istiyorsak çocuklarımıza bu amaçları öğretmeliyiz” diye de vurgu yapıyor(Berktin;1969:4).

Türk toplumunun muhtaç olduğu olgun yurttaş kitlesini yetiştirmekte ortaöğretimin çok büyük rolü vardır. Düşünmesini bilen, toplumdaki sorumluluğunu idrak eden, değer ölçülerinde ilmin ve güzelliğin, insanlığın ayırt edici vasfı olduğuna inanan, müşterek miras olarak aldığı milli hazineyi daha zengin daha değerli bir hale getirerek gelecek nesillere teslim etmeye mecbur bir milletin evladı olduğunu bilen Türk yurttaşını yetiştirebilmek için, Türk aileleri ve Türk toplumu ile el ele vermiş kuvvetli bir ortaöğretim müessesesinin geliştirilmesine şiddetle ihtiyaç vardır(Türk Eğitim Millî Komisyonu Raporu;1960:48).

İnsanlar biyolojik bir organizma olmanın ötesinde aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun bir ürünüdür. İnsanlar grup içinde doğarlar ve toplumsal niteliklerini gruplarda kazanırlar. Bu gruplar aracılığıyla toplumda geçerli olan bilgiler, değerler bireye aktarılır. Kişiler kültürlerini toplumsallaşma süreci içinde öğrenme yoluyla elde ederler. İnsan davranışlarının büyük kısmı öğrenilmiş davranışlardır. Kişiler başkalarıyla olan ilişkileri aracılığıyla toplumda geçerli olan değer, kural ve normları, tutumları, alışkanlıkları ve becerileri öğrenir(İçli;2005:117).

Kişi hangi toplumda doğup büyürse, o toplumun doğal ve toplumsal şartlarına göre adapte olur ve kendi toplumuna uygun bir kişilik kazanır. İnsanlar toplumun kural ve değerlerini benimsediği halde, bir toplumun bütün fertleri birbirinin aynı

değildir. Bir toplumun fertleri, bir yönleri ile birbirine benzeyen, fakat bazı yönleri ile de birbirinden çok farklı kişilikler kazanır(Altay;1971:42).

İnsan hangi toplumda doğmuşsa o toplumun gelenek ve adetlerini, görgü kurallarını ahlak ve din hayatını benimser(Altay;1971:9).

Değerler, belirli bir toplumda en genel ve soyut bir düzeyde yer alır. Değerler bireysel ve grupsal hayatta düzeni sağlamak amacıyla norm ve törelere dönüşür, norm ve töreler yoluyla da toplumsal etkinlik kazanırlar. Değerler bireylerin düşüncelerinde, tutumlarında, davranışlarında standart veya ölçü olarak ortaya çıkarlar. İstenilen, yararlı görülen, beğenilen şeyleri gösteren ölçütlerdir. Değerler hangi toplumsal davranışın iyi, doğru ve arzulanan olduğunu belirten paylaşılan ölçüt veya fikirlerdir. Her toplumda iyi, kötü, güzel, çirkin, hoş olan, hoş olmayan tanımlanır. Toplumsallaşma sürecinde çocuğa toplumun değer ve normları öğretilir. Bireye kabul ettirilen bu değerler kaçınılmaz, mutlak bir gerçeklik gibi dikkate alınırlar. Değerler davranışlara yön verdikleri ve bir toplumdaki insanlarda ortaklaşa benimsedikleri için davranışlarda benzeşme ve dolayısıyla kalıplaşmaya yardım ederler. Değerler toplumlara, topluluklara, gruplara toplumsal kategorilere göre değişebilirler. Örneğin Avrupalı ile Afrikalının, işveren ile işçinin, köylü ile kentlinin zevkleri, ahlak anlayışları birbirine uymaz. Değerler genellikle toplumların tarihsel gelişimleri içerisinde ortaya çıkmıştır, birey bunları hazır olarak bulur. Örneğin soy, servet gibi. Bir toplumun davranış kalıplarını doğru olarak değerlendirebilmek için değerlerini bilmek gerekir. Değerler toplumda bir düzenleme ve kontrol aracı durumundadırlar(İçli;2005:134).

İnsanlığın varlık alanlarından biri de kişilik ve karakterdir. İnsanın toplumsallaşma süreci, belirli bir yönetim işine girişi, karakter ve kişiliğe yönelik eğitimi doğurmuştur. Toplum içinde insan belli davranış formlarıyla yapılanma sürecine girer. Her toplumun kendine özgü kültür kalıbı, devlet ve yönetim yaptırımları, belirli davranış formlarının aralarındaki ilişki belirli amaçlara yönelik insan tiplerinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu süreç bir noktada eğitimin amaçlarını

simgeler. Millîleşme süreci, kişilik ve karakter eğitiminin temelini yurttaşlık ve tarih eğitiminde somutlar(Hoca;1995:27).

Eğitim, yetiştirmek istediği kişilerin en iyi donanıma sahip olmasını istemenin yanında bireylerin en iyi karaktere ve bilince de sahip olmasını ister. Yukarıda da görüldüğü üzere Japonya, Amerika ve Türkiye’de eğitim, kişilerin içinde doğup büyüdüğü toplumun değer yargılarını benimsemelerini de ister. Tarih dersi bu konuda üzerine düşen görevi yerine getirmek zorundadır. Türk millî eğitim politikalarında da hedef olarak belirtilen; toplumun ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sahip, özellikle Türk millî eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşmada ve yurttaşları bu doğrultuda yetiştirme konusunda tarih dersine önemli görevler düşmektedir.

I.BÖLÜM

PROBLEM

Eğitim deyince yalnız pratik veya teorik bilgiden öğrendiklerimizi değil, ahlakın kurallarını, adetlerimizin özelliklerini, sanat şekillerini, hukukun normlarını, dinin emirlerini, anlıyoruz. Hatta bütün bunları kuşatan millî tarihi, kültür tarihini, insanlık tarihini de anlıyoruz. Eğitim değerler dünyasını anlamamızı sağlıyor. Eğitimcinin rolü bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmaktır. İyi eğiticiyi kötü eğiticiden ayıran budur. Birincisi gerçek değerleri tekrar yaşatır, onları öğrencinin kendi yarattığı dünya haline getirir. İkincisi yaşanmış değerler yerine öğrenciye klişe değerleri yükler veya başka bir deyişle gerçek değerlerin yaşanmadan, yani anlaşılmadan ezberlenmesine sebep olduğu için onları klişe değer haline getirir. Kısacası, eğitimin görevi, kültür yani değerler dünyasını yeni kuşaklara anlatmak ve açıklamaktır(Ülken;1967:21).

“Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk İnkılaplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesi bulunan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek, eğitimin çok önemli ulusal bir boyutunu oluşturur(Adem;1993:2).

1982 Anayasasında eğitim hedeflerinin belirleyicisi olarak çeşitli maddeler yer almıştır. Bu maddelere göre, millî eğitim sistemi cumhuriyet yönetimine, insan haklarına, Atatürk inkılaplarına saygılı; Türk milliyetçiliğinden hız ve ilham alan, millî, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devletine sahip olan ülkemizi bölünmez bir bütünlük içinde ve çok partili demokrasinin gerektirdiği bir hoşgörü içinde daha iyiye, daha güzele götürecektir, yaratıcı, üretici ve çalışkan insanlar yetiştirecektir. Bu

nedenle Türk geleneklerinin geliştirilmesi, ülkemizin tanıtılması, Türk milliyetçiliğinin beslenmesi, demokratik, laik, cumhuriyet yönetimine, sosyal hukuk devleti ve Atatürk ilkelerine bağlılığın sağlanması, aşırı akımların zararlarını bilen, Türk vatandaşlığıyla gurur duyan, insan haklarına saygılı, tarihiyle övünen, geri kalmışlık kompleksinden kurtularak geleceğe umutla bakan, onurlu, çalışkan, üretici, hoşgörülü, kişisel ve toplumsal ilişkilerinde dürüst, demokratik yöntemlerle hakkını almasını ve korumasını öğrenen; yanlışla-doğruyu, fena ile iyiyi, çirkinle güzeli ayırabilecek ortak değer yargılarına sahip bir gençlik yetiştirmek en büyük amaçtır(Kaya;1989:51-52).

Bursalıoğlu(1982:55), okulun, çocukların sosyalleşmesini sağlama, onlara toplumun kültürünü aktarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlemleri gerçekleştirme yükümlülüğü olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de eğitim kurumlarının en önemli fonksiyonlarından biri çocuğun toplumsallaşmasını sağlamak ve çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir.

Gündüz ve Gündüz(2005:55)'e göre; yurttaşlık eğitiminde dikkate alınması gereken alanlardan biri de “tarih” öğretmektir. Tarih bir toplumun ortak bilincinin belirlenmesinde önemli roller üstlenebilir. Tarih eğitimi, yurttaşlık eğitiminin önemini ve işlevini artırabilir. Çünkü eğitimin temel amacı olan ulusal kimliğin oluşturulması oldukça önemlidir. Yurttaşlık eğitiminde okul tarafsız değildir. İlkeleri ve değerleriyle yalnızca yurttaş yaratmak ister ve yurttaşı muhatap alır.

Yurttaş eğitimi, insan özgürlüğü, hoşgörü, sorumluluk, ulusal kimlik bilinci gibi değerleri vermek zorundadır. Bu bilinçlerin verilmesinde tarih dersi de üzerine düşen görevleri yerine getirmek zorundadır.

Millî benliğin uyanmasında, beslenip kökleşmesinde tarihin önemli bir rolü vardır. Schopenhauer'in dediği gibi bir millet benlik şuuruna, ancak tarih vasıtasıyla varabilir. Tarihin ulusal eğitimdeki rolünü, milletlere hız vermedeki önem ve değerini takdir eden milletler, büyük devlet adamları, daima bu kaynaktan istifade etmeye çalışmışlardır. Tarih dersi çocuğa hayat ve milletin vazifeleri hakkında

tarihsel-siyasal bir kavrayış kazandırır. Onda sosyal, ahlaki bir şuur uyandırır. Çocuğa ahlak bakımından değerli tarihsel şahsiyetler yardımıyla, liyakatli ve mesuliyet şuuruna sahip yurttaş ve hakikaten asil, fedakârlığa hazır insan örnekleri gösterir. Schneider tarih öğretimi ile ilgili şunları söyler: Tarih öğretiminin ödevi, öğrenciyi, anlayışlı, şuurlu, hislerinde hararetli ve devamlı, faaliyete ve fedakarlığa hazır yurtseverler haline koymaktır(Baymur;1945:1-3).

Tarih öğretiminde amaçlar ve değerler hakkındaki tartışma iki amaca hizmet edebilir. Birincisi, tarih çalışmalarının değeri için yapılan tartışmaların oranını ortaya çıkarır. İkincisi müfredatta tarihin değeri ve doğası hakkında bizim kendi duruşumuzu açığa çıkarma fırsatı sağlayabilir(Fitzgerald;1983:81).

Kaya(1989:89) öğretim programlarının öğrenci yetiştirme imkânını yetersiz buluyor. Özellikle tarih dersi ile ilgili önemli kaygılara dikkati çekiyor. Kaya'ya göre, Türkiye'de uygulanan programlar ve kullanılan yöntemler, yetiştirilen insanlarda kimlik bunalımına, davranış bozukluklarına yol açmaktadır. Tarih konusunda bile tutarlı bir politikadan yoksunluk, dünden utanma ve övünme duyguları arasında sıkışmış, zihinleri karışmış Türklerin yetişmesine neden olmaktadır.

Demokratik ülkelerde tarih dersinin demokratik yönetim yollarını kavratıp, özellikle, öğrencilerin kafasına yetişkin çağa geldiklerinde iyi demokrat vatandaş olacak şekilde, bilgi ve anlayış yerleştirme amacını gütmesi normal olmuştur. O halde, parlamentolardan ve kanunlardan ve modern demokratik uygulamalara doğru olan gelişmelerden uzun uzun söz etmek gerekmektedir(Dance;1969:89).

Collingwood(1946) Niçin Tarih? Sorusu ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklar: Tarihi, insanoğlunun kendisini bilmesi için öğreniniz. Genellikle insanın kendisini bilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Burada kendini bilmek sadece kişisel özelliklerini bilmek ya da onu diğerlerinden ayıran özelliklerini bilmek değil yalnızca insan olarak onun doğasını bilmektir. Kendini bilmek ilk olarak bir insanın

ne olduğu anlamına gelir. İkincisi senin ne çeşit bir insan olduğunu bilmek anlamına gelir. Kendini bilmek yapabileceğın şeyi bilmektir. Hiç kimse deneyene kadar yapabileceğı şeyi bilmediğı için, insanın ne yapabileceğine ilişkin tek gösterge insanın yaptığı şeydir.

O zaman tarihin değeri, bize insanın yaptığı şeyi öğretmesidir. Tarihsel anlayış bize ne olduğumuzu ya da bizim geldiğimiz yere göre nerede durduğumuzu öğretebilir. Kierkegaard'ın da dediğı gibi hayat ileriye doğru yaşanır fakat sadece geçmişe/geriye doğru anlaşılabilir. Bu özellik hayatın kurumsal yapıları açısından da önemlidir. Örnek olarak; devlet, hukuk ve eğitim, geçmiş bilinmeden işlevsel olmayı sürdüremez. Biz, hayatımızın şu anki halini nasıl aldığını düşünmeden bugünkü sosyal hayatımız ve toplumsal yaşantımız hakkında mantıklı, anlamlı bir şekilde konuşamayız. Çünkü geçmiş bugünden ayrılamaz.

Geçmişin bugünkü meseleler üzerine birçok açıdan etkisi olduğu bir gerçektir. Lêvi-Strauss, tarihi önemseyenlerin kendilerini şu anı bilmemekle suçladıklarını söyleyen ilk kişi değildir. Cicero'da bu konuda şöyle der: “Siz doğmadan önce nelerin yaşandığını bilmemek, sonsuza kadar çocuk olarak kalmak demektir.” Tarihe karşı nasıl bir tutum benimsersek benimseyelim, geçmiş hala insan meseleleri üzerinde etkisini devam ettirecektir(Fitzgerald;1983:82).

Tarih öğretimi öteki insanlara karşı saygılı, ahlaki değerlerini koruyan ve geliştiren, yurttaşlık becerilerini ve değerlerini geliştiren insanlar yetiştirir(Safran;1993:17).

Avrupa'da tarih öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda Avrupa ruhu oluştuğunu, bu ruhun özünün, özellikle vicdan, basın, söz hürriyeti ve kişiye saygı konusunda istekler ileri sürdüğü ölçüde, yani bütün insan hakları beyannamelerinde adı geçen ilkelerin korunması lehinde olduğunu bildirdiğı sürece hürriyet olduğu savunulmuştur. Avrupa ruhu kavramını benimsemeyenler bile, kendi ülkelerinde öğretimin hürriyet, güvenlik ve insan onuru fikirlerini anlatmayı hedef aldığını kabul etmişlerdir(Vigander;1969:64).

Erden(tarihsiz: 8), sosyal bilgiler kavramını "ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı" olarak tanımlamaktadır.

Tarih dersi sosyal bilimlerin önemli bir bölümünü oluşturur. Bu nedenle tarih eğitimi sayesinde öğrencilerin ilgi, tutum, değer verme gibi değişik duygu ve davranış eğilimleri gelişmektedir. Öğrenciler, büyüklere saygı, yurt sevgisi, devlete karşı sorumluluklarını yerine getirme, millî ülkülere bağlılık, kendine güven, başkalarına ve değişik fikirlere karşı hoşgörü, temizlik ve düzen konularında ahlaki davranışlar kazanmaktadır(Ulusoy;2003:73).

Tarih dersi ile öğrencilere kazandırılmak istenilen davranışlar hem geleneksel hem de demokratik yapıya uygun olacak şekilde günün ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. Tarih dersi sayesinde hoşgörü, insan hakları, adalet, yurt sevgisi, barış, yardımseverlik, sorumluluk gibi değerleri de kazandırmak en önemli amaçlar arasında olmalıdır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim tarih ders programlarında geleneksel ve demokratik değerlerin işlenişini tespit etmektir. Ayrıca; belirlenen geleneksel değer ve demokratik değerlere öğrencilerin ulaşma düzeyleri değerlendirilecektir ve değerlerle ilgili olarak öğrenci görüşleri alınacaktır.

Problem Cümlesi: Lise tarih programlarında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumları ne düzeydedir?

Alt Problemler:

1. Lise tarih programlarında yer alan geleneksel değerlere yönelik öğrenci tutumları;

a. Cinsiyete göre,

- b. Sınıf düzeylerine göre,
- c. Okullara göre değişmekte midir?

2. Lise tarih programlarında yer alan demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumları;

- a. Cinsiyete göre,
- b. Sınıf düzeylerine göre,
- c. Okullara göre değişmekte midir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Bu çalışma;

Ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan tarih derslerini okuyan öğrencilerin demokratik ve geleneksel değerlere bakış açılarını görmek bakımından,

Ayrıca “Cumhuriyet Dönemi” tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili ifadelerin yer alıp almadığını tespit etmek açısından,

Tarih öğretimi ve değer eğitimine katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemlidir.

1.3.Sınırlılıkları

1. Bu araştırma cumhuriyet dönemi tarih ders programları ile

2. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi , İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi , Mersin Silifke Anadolu Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan 824 lise1, 2 ve 3. sınıf öğrencisi ile

3. Bu araştırma, öğrenci tutum ve görüşlerini tespit etmek için kullanılan ölçme araçlarıyla toplanacak verilerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Değer: 1.Nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf veya bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği. 2.Bir toplum, bir sınıf veya bir insan için önem taşıyan nesne ve olayların kendileri(Ozankaya;1975:277).

Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. Yüksek ve yararlı nitelik. (*felsefe*): Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. <http://tdk.org.tr>

Demokrasi: (*sosyoloji Fransızca démocratie*) Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık. <http://tdk.org.tr>

Demokratik:(*Fransızca démocratique*) Demokrasiye uygun. <http://tdk.org.tr>

Ders Programı: Öğretim programlarında yer alan “bilgi kategorilerinin disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır.

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar(Varış;1988:18).

Gelenek: Bir toplumda veya bir toplulukta kuşaktan kuşağa iletilen ve eskiden kalmış olması dolayısıyla saygın tutulan tinsel ekin öğeler (Ozankaya;1975:281).

Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlar, anane.

Örtük program: Eğitim sistemlerinde açık olarak yazılan ve ders planlarında görülen programın (müfredatın) yanında bir de örtük (gizli-hidden) program vardır. Yazılı olmayan bu program; öğretmen ve yöneticilerin davranışı, konuşmaları, öğrencilere yaklaşımları, eğitimin yarışmacı ya da dayanışmacı olması, okul ikliminin niteliği, öğretim sürecinin araştırmacı ya da ezberci olması, öğretim kadrosunun önem atfettiği değerler, okulun yarattığı öğrenme ortamları, kısaca okulda öğrencilere yansıyan tutumlarla, öğrencilerin karşılıklı etkileşimi sonucu öğrendikleri davranışlarda kendini gösterir. Öğrencilere yansıyan bu tutumların, eğitimin genel amaçlarına ters düşmek bir yana, desteklemesi gerekir. Ters düşüyorsa, program yerine öğretmenin kafasındaki program yürürlüğe girmiştir. Onun programının eğitim programını desteklememe olasılığı da vardır ve bu olasılık hiç de küçük değildir. Öğretmenin kafasındaki program, yerel değerler, geleneksellik, belki otoriterlik ya da dar kapsamlılıkla sınırlı olabilir. Bir okuldan mezun olup, eğitimin genel amaçlarına ters düşen ya da düşmeyen insanların çıkması bunun göstergesidir(Çınar;2001).

Paykoç(1995, 53) örtük programı; “okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır.

Sosyal değerler: Toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler.

Tarih: Birçok tanımı yapılan tarih; toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyetleri, kendi iç sorunlarını inceleyen bilim, olarakta tanımlanır.

Tutum: Tezbaşaran(1996:1)’a göre; tutum belirli nesne, durum, kurum, kavram veya diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Tutumlar değerleri ortaya koyma işlevini yürütürler. Birey sahip olduğu

merkezi değerler tarafından iyice sarılmıştır. Kişi kendisi için önemli olan bu değerleri gerçekleştirmeye yönelik çaba sarf ettiği zaman doyuma ulaşmış olur. rnek olarak; birey kendini cömert, yardımsever ve insancıl biri olarak görüyorsa, yoksul ve engellilere yardım etme tarafı ağır basacaktır. Bu değerleri destekleyici tutumlara sahip olmak kişi için doyurucudur(Sears ve Freedman ve Carlsmith;1989:328).

1.5- Kısaltmalar

ASCD: “Association for Supervision and Curriculum Development”

NCSS: “The National Council for the Social Studies”

NSW: “New State Wales” (Australia's most populous state)

vb: Ve buna benzer.

vd: Ve diğer

bkz: Bakınız

1.6. İlgili Araştırmalar

Oktay Akbaş(2004) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlkretim İkinici Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde; ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin, ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri, ğrenci ve ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 360 8. sınıf ğrencisi ve 44 ğretmen oluşturmuştur. Araştırmada değerler, geleneksel, demokratik, çalışma-iş, bilimsel ve temel değerler olarak ele alınmış ve bu değerlerle ilgili ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışmada demokratik değerin alt boyutları şunlardır; saygılı olmak, işbirliği, kibar olmak, hoşgrl olmak. Geleneksel değerlerin alt boyutları şunlardır; ulusal güvenlik, hayatın verdiklerini kabullenmek, aile, yardımsever olmak, güvenilir olmak, tutumlu olmak. Araştırmada elde edilen sonuçlar olarak; öğrencilerin cinsiyetleri, belirtilen değerlere ulaşma düzeylerinde farklılıklara neden olmamaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin demokratik değerlere ulaşmalarının, erkek öğrencilere göre daha st düzeyde olduğu grlmştir. Öğrencilerin sosyo-

ekonomik düzeylerinin demokratik değerlere ulaşmada farklılıklara neden olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği ve okul ile aile arasında işbirliği olmadığı ayrıca okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiği görülmektedir.

Refshauge(2004), “Values in NSW Public Schools” adlı çalışmasında NSW devlet okullarındaki değerler eğitimi üzerinde durmuştur. Değerlerin sınıfta, okulda ve toplumda öğretilmesine yönelik bilgiler sunmuştur. Örneğin: “Değerler sadece sınıflarda değil daha geniş bir okul ve buna ait topluluktaki bütün davranışları ve kararları etkiler. Öğrencilerde okul topluluğunun üyeleri tarafından onlara sağlanan iyi modelleri gözleyerek temel değerleri benimserler. Değerler eğitime yönelik geniş/kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşımın sonucu okul hayatının her yönü hakkında bilgi veren temel değerlerdir” der. Değer eğitiminde okul eğitiminin sonuçları ve sosyal sonuçlar üzerinde durmuştur.

İlke Evin ve Osman Kafadar(2004) tarafından hazırlanan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi” adlı makalede ilköğretim Sosyal Bilgiler Programı ile ders kitaplarının ulusal ve evrensel değer kategorileri açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Ulusal ve evrensel değerleri belirten kelime ve ifadeleri saptamışlardır. Çalışma sonucunda birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere ağırlık verildiği, ulusal ve evrensel kategorilerin kullanılma sıklığı bakımından kademeler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ilköğretim sosyal bilgiler programında, ders kitaplarına oranla ulusal ve evrensel değer kategorilerinin daha dengeli dağıtıldığı sonucuna varılmıştır.

Angela Prencipe ve Charles C. Helwig(2002). “The Development of Reasoning about the Teaching of Values in School and Family Contexts” adlı çalışmalarında; çocukların, gençlerin ve genç yetişkinlerin okul ve aile çevrelerinde birçok değer çeşidini öğretmeye yönelik düşünme süreçlerini araştırdı. Bu çalışmanın amacı, değerlerin ve sosyal çevrenin farklı çeşitlerinin değer eğitiminin devletçe düzenlenmesi ve değerlerin öğretimi hakkında yargıların ve düşünsel süreçlerin birbirleriyle ilişkilendirilme yollarını araştırmaktır. Araştırılan bu değerler adalet, ön

yargıyı ve ırkçılığı yok etme çabaları, daha soyut politik ahlaki değerler, karakterle ilgili ahlaki değerler, vatanseverlik, dinsel değerler gibi sosyal değerleri yansıtan temel değerleri içeren farklı çeşitlerden oluşmaktadır. Bu değerler ahlak eğitimi literatüründe tanımlanan değerlerin temsilcisi olarak seçilmiştir. Dört ayrı yaş grubunun düşünsel süreçleri ve yargıları değerlendirildi. Yaş grupları 8, 10, 13 ve üniversite çağındakilerden oluşmaktadır. Bu yaş grupları değerlerin eğitimiyle ilgili kavramlarının çocuklukta, ergenlikte ve yetişkinlikte nasıl geliştiği hakkında bilgi elde etmek için seçildi. Çalışmada araştırılan değerler 6 gruba ayrıldı.

1. Değerlerin refah veya adalet, haklar gibi meseleler için direkt olarak ilgili ahlaki değerleri. 2. Değerlerin refahı veya hakları ve bireysel kişilik ya da karakter özellikleriyle ilgili değerlerden oluşan ahlaki karakter değerleri. 3. Karakter özellikleri ile ilgili ahlaki olmayan karakter değerleri. 4. Siyasi ahlaki değerler. 5. Vatan sevgisi ya da yurtseverlik gibi diğer siyasi değerleri içeren geleneksel siyasi değerler. 6. Dini değerler.

Bernard Barker(2002) “Values and Practice: history teaching 1971–2001” adlı çalışmasında, son 30 yılın fikirsel(ideolojik) karışıklıklarının bu yıllardaki sınıf uygulamalarında kullanılan değer ve ilkeleri nasıl şekillendirdiğini bir tarih öğretmeni ve eğitici kariyeri ile yaşadığı dönem açısından araştırır. Bu makale savaş sonrası hoşgörü ve gelişen insanlıkla, 1970’lerdeki içsel politik tartışmaları karşılaştırır. Ayrıca post-modern ikilemini kabul eden ve yeni yaklaşımlara ve metotlara tepki gösteren tarih öğretmenlerinin ahlaki çöküş ve düşen standartları için kendilerini suçlu bulduklarını açıklar. Thomas Greenfield ve Alasdair MacIntyre’nin tartışılan değer ve bilginin doğasını dürüstçe kabul etme çalışmaları, Rhodes Boyson, Sheila Lawlor ve Melanie Phillips’inkilerle karşılaştırılır. Seviye amaçlarıyla ulusal tarih müfredatı, kurulu düzeni tehdit eder gibi görülen sınıf içi tartışmasına son vermek için uygulanan tutarsız bir takım bürokratik prosedürler olarak eleştirilir. Teksas’taki araştırma, standart hale getirilmiş bu metodun, anlamadan ziyade “ kabul edışı/razı oluşu ” teşvik etmesi ve öğrenmeyi, öğretimi engellemesi buna kanıt olarak gösterilir. Sonuçta Beth Shalom Holocaust Merkezine yapılan ziyaret, etkili tarih öğretiminin kaçınılmaz tartışmalarla nasıl müdahale ettiğini ve amaçlara,

değerlendirmelere ve sınavlara karşı aşırı bağlılığın etkili tarih öğretimini nasıl anlamsızlaştırdığının bir örneğini sunar.

Bülent Dilmaç(1999) “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması” adlı yüksek lisans tezinde insani değerler üzerinde durmuş, insani değerler programındaki hedefleri belirtmiş, ahlak eğitimi, değer ve değer eğitimi üzerinde durmuş, ahlaki olgunluk ölçeği hazırlayarak öğrencilerin görüşlerini almıştır. Sonuç olarak, insani değerler eğitiminden elde edilen bulgular ışığında bu programın ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kevin Ryan ve Karen E. Bohlin(1999) “kitabın birçok baskısı bulunmaktadır.” “Building Character in Schools” adlı kitaplarında Amerika’daki genç insan karakterinin gelişimlerinden bahsetmektedirler. Hem Ryan, hem de Bohlin daha çok etik ve karakter eğitimi üzerine çalışmışlardır. Bu eserlerinde gençlerin karakter gelişimi üzerinde dururken, değer gelişimi ve değer eğitiminin öneminden de bahsetmektedirler. Çalışmalarında idealizmin yerini beklentilerin aldığından, halkın günlük hayatta hayal kırıklığına uğramakta olduğundan, insanların geleneksel rol örnekleri sergilemeye devam ettiklerinden bahsederler. Birçok gencin kendilerinden büyük insanlardan doğruları almak için çalıştığını, çabaladığını anlatırlar. Okul ve ebeveynlerin çocuğun karakter gelişimindeki rolü üzerinde dururlar. Çocuklara karakter eğitimi konusunda rehber olmak istedikleri görülmektedir.

James Philip Campau(1998). “Moral Education in the Classroom: A Comparative Analysis” adlı tezinde; değer eğitiminde önemli yeri olan ahlak eğitimi üzerindeki konulara ağırlık vermiştir. Ahlaki eğitimi, sosyal, kişisel sorumluluğu ve bunları mümkün kılan ahlaki özelliklerin ve iyi karakter gelişimini içeren stratejik öğretim olarak görmüştür. Toplumun bir sorumluluğunun da çocuklara ahlaki eğitim sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Campau’ya göre, bu sorumluluk ebeveynlere düşer sonra toplumla bir bütün olarak işbirliğini gerektirir. Ayrıca etkili okulların ahlaki eğitime öncelik vermesi gerektiğini de belirtmiştir.

Mesut Gülmez(1994) “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” adlı çalışmasında insan hakları ve demokrasi eğitimi üzerinde durmuştur. Yasalarda, yönetmeliklerde bu konular ile ilgili maddeleri açıklamıştır. Çeşitli derslerin programlarını ve ders kitaplarını inceleyerek değerlendirmeler yapmış ve okullarda insan hakları öğretim ve öğrenimi için önerilerde bulunmuştur.

Howard Kirschenbaum(1994) “100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings” adlı çalışmasında, ahlaki eğitimden, yurttaşlık eğitiminden ve değer eğitiminden bahsetmektedir. Çağdaş değer eğitiminin yanında yurttaşlık eğitiminin öneminden de bahsetmektedir. Yurttaşlık bilinci, ahlaki değer gibi konularda öğrencilerin değer eğitiminde beceriler geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapmıştır. Geleneksel değerleri aşılamanın yanında çağdaş değerlerin test edilmiş yöntemlerle öğrencilere kazandırılabilceğini ve belirlediği 100 strateji ile öğrenciler ve öğretmenlerin yapması gerekenleri belirtmiştir. Çağdaş değer eğitimi için çeşitli teknikleri imtihan etmektedir. Bu çalışmada yazar, Amerika’daki karakter eğitiminin çeşitli tiplerini ortaya çıkarmıştır. Son 200 yıldır Amerika’da karakter eğitiminin çeşitli tiplerinden bahsetmiştir. Değer eğitiminde günümüze kadar dört büyük hareket noktasının olduğunu belirtmiştir. Bunlar, değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi olarak belirlenmiştir.

Erol Güngör(1993) ’ün “Değerler Psikolojisi” adlı eseri değerler psikolojisi alanında yapılmış bir çalışmadır. Araştırmanın esasını özellikle ahlakî değerler meydana getirmektedir. Bu çalışmada Güngör ahlaki değerlerin, diğer değerlere oranla, psikolojinin biraz daha önemli bir konusu olduğunu belirtir. Bunun gerekçesini de şöyle açıklar: “İnsanın sosyal gelişmesi genellikle bir ahlaki gelişmeden ibarettir. Sosyal bir varlık olmak, başka insanlarla karşılıklı ilişki halinde yaşamak demek olduğuna göre, böyle bir hayatın öncelikle ahlak değerlerine dayanması şaşırtıcı değildir. Ahlak değerleri nelerden ibarettir? Ahlak değerleriyle davranış arasındaki ilişki nedir? Ahlak değerleri nasıl meydana gelir, nasıl öğrenilir ve benimsenir? gibi soruların cevaplarının önemli olduğunu açıklar. Araştırmanın ikinci bölümünde ise Güngör yapmış olduğu bir araştırmanın özetini sunmuştur. Burada ahlak değerleriyle diğer sosyal, iktisadi, estetik vb. değerler arasındaki bazı

muhtemel ilişkiler araştırılmış, ayrıca Türk toplumunda belli kesimlerden alınan örnek grupların değer sistemleri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Eğitim profesörü olan Lickona Thomas(1992) “Educating for Character How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility” adlı çalışmasında, okullardaki ahlak ve değer eğitiminden bahsetmektedir. Okullarda yüksek derecede ahlak ve karakter eğitimi verilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Okul yöneticileri ve ebeveynlerin karakter eğitimi, ahlaki eğitim ve değer eğitimi ihtiyacının farkında olduğundan bahsetmiştir. Yazar ahlaki eğitimin gerekliliğine inanır. Çalışmasında değerleri tanımlar. Değerlerin nasıl tartışılıp öğretilceği üzerinde durur. Bir milletin, ailenin ve kişinin mutluluğu için önemli bir etken olarak değerleri vurgular. Karakter eğitimi için öğretmenlere ve ebeveynlere düşen görevlerden bahseder. Bu çalışmasıyla Amerika’daki ahlak krizine çözüm bulmaya çalıştığı görülmektedir. Çalışmasında değer eğitimi konusunda yapılan projelerden de bahsetmektedir.

Iris Bomar Whitney(1986) “The Status of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee” adlı tezinde Amerikan devlet okullarındaki değer eğitiminden bahsetmektedir. Whitney’e göre, Amerikan devlet okulları değer eğitimi konusunda kendilerini kararsız bir durum içerisinde bulmaktalar. Çalışmasında önemli bir itiraf yer almaktadır. Toplumumuzun ahlaki yapısı çökmüş durumda. Toplumun da okullardaki genç insanlara değerleri ve ahlakı öğretmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varamadığını belirtmiştir. Okullara bir şeyler yapması için uygulanan baskılar devlet okullarında değer eğitimi hususunda yeni bir ilgi uyandırdı.

Whitney, ahlaki eğitim ve değer eğitimi ile ilgili görüşlerini açıkladıktan sonra değer eğitimi konusunda farklı durumlardan bahsetmiştir. Bunlar; 1. Çocukların benimsediği değerlerin farkında olmak 2. Bir meselede bulunan değerle ilgili soruları tanımlamak ve analiz etmek 3. Çocukların bildikleri şeylere uygun olarak davranmak. Değer öğretimine yönelik 4 yaklaşımdan bahseder ve bu yaklaşımları açıklar. Bu yaklaşımlar; 1. Değerlerin anlaşılır hale getirilmesi 2. Telkin 3. Ahlaki gelişim 4. Değer analizi. Çalışmasında öğretmenlerin bir değer

eğitim programında olmasını istediği 3 ahlaki değer veya karakter özelliğini şöyle açıklar: Dürüstlük, başkalarına saygı ve sorumluluk.

Ergun Özbudun(6 – 8 Kasım 1986) ’un II. Millî Gençlik Kongresinde sunduğu “Gençlik ve Demokrasi Eğitimi” adlı bildiride demokrasi ve demokrasi eğitimi üzerinde durulmuştur. Demokratik değerlerin ailede ve okulda öğretimi ile ilgili konulara değinilmiştir. Derslerde demokratik değerlerin benimsenmesi için yeteri kadar işleyişin yapılmadığını belirtmiştir. Yaptığı bazı tespitler şunlardır: Türkçe ve edebiyat derslerinde, demokratik değerleri destekleyici nitelikteki okuma parçalarının seçimine özen gösterilebilir. İnkılap tarihi derslerinde genellikle tarihsel olgulara ağırlık verilmesi sonucunda, öğrenciler Atatürkçülüğün ilerici, rasyonalist, hümanist yönleri üzerinde yeterince düşünceye sevk edilmemektedir. Oysa halen orta ve yüksek öğretimin her yılında okutulmakta olan bu ders, demokratik eğitimin çok etkili bir aracı haline getirilebilir.

James Fitzgerald(1983) “History in the Curriculum: Debate on Aims and Values” adlı çalışmasında tarih öğretiminin amaçları ve değer eğitimi üzerinde durmuştur. Bu çalışmaya göre; tarih öğretiminde amaçlar ve değerler hakkındaki tartışma iki amaca hizmet edebilir. Birincisi, tarih çalışmalarının değeri için yapılan tartışmaların oranını ortaya çıkarır. İkincisi, müfredatta tarihin değeri ve doğası hakkındaki duruşu açığa çıkarma fırsatı sağlayabilir. Tarihin değerini, “insanın yaptığı şeyi öğretmesi” olarak belirtir. Tarihsel anlayışı ise, bize ne olduğumuzu ya da bizim geldiğimiz yere göre nerede durduğumuzu öğretmesi olarak açıklamıştır. Tarih bilincinin, ilk olarak gençlerde oluşturulması gerektiğini savunmuştur. Fitzgerald’e göre; sadece tarih insana zaman açısından sosyal meseleleri araştırma fırsatı verir. İkincisi tarih metodu sonuç çıkarmada, eleştirel düşünmeyi gerektirir, bu da demokratik bir vatandaşlığın sorumluluklarının eğitimi için değerlidir.

Mahmut Tezcan (1974) “Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri” adlı çalışmasında araştırmanın amacını şöyle açıklar: Türklerle ilgili olumlu ve olumsuz stereotipleri (kalıp yargılar) bir araya getirmek ve bazı Türk değerlerini ortaya koymaktır. Türkiye’ye uzun yıllardan beri çeşitli amaçlarla gelen yabancılar

(seyyah, diplomat, askerî lider ve bazı edebiyatçılar) Türklerin olumlu ve olumsuz nitelikleri üzerinde durmuşlar ve gözlemlerini kitaplar halinde yayınlamışlardır. Tezcan bu çalışmasında bu eserlerdeki Türklerle ilgili olumlu ve olumsuz değer ifadelerine yer vermiştir. Araştırmanın ikinci kısmında; geleneksel değerlerde bir değişmeyi gösterebileceği varsayılan ve üniversite öğrencilerinden ufak bir grubu temsil eden eğitim fakültesinin tüm öğrencilerine geniş kapsamlı bir anket uygulanmıştır. Bu ankette, stereotiplere de yer verilmiştir. Böylece, Türklerin kendilerini nasıl gördüklerine değin bir örnek elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bu kısmındaki bulgular, üniversite öğrencileri üzerinde çeşitli amaçlarla yapılmış diğer araştırmaların bulgularıyla da karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada yazar; erkeklik değeri, kadınlık değeri, analık değeri, namus değeri, akrabalık değeri, komşuluk değeri, hemşehrilik değeri, temizlik- pislik, eğitsel değerler, ekonomik değerler, dinsel değerler, siyasal değerler, ailesel değerler olarak değerleri gruplamıştır.

David Lipe(tarihsiz) “A Critical Analysis of Values Clarification” adlı çalışmasında değerler eğitimi üzerinde durmuştur. Lipe bu çalışmasında “Geleneksel olarak, değerlerin aktarımının aile, kilise ve okul gibi kurumlarda yer aldığını ve kendisinin bu çalışmada inceleyeceği temel meselenin ise bu kurumlardan biri olan okulda ahlaki gelişim olduğunu belirtmiştir. Analizinde, bir çocuğu ahlaki olarak geliştirmek için kullanılan bir araç olarak değerlerin anlaşılabilirliğine yönelik eksikliği göstermeye çalışmıştır. Değerlerin aktarımının bir çocuğun ahlaki gelişiminin temel parçası olduğunu ve ahlaki eğitimi tanımlamada bazı güçlükler olduğunu söylemiştir. Lipe’ye göre “Ahlaki eğitim, bazıları için “açık/anlaşılır olmayanı isimlendirme” anlamını taşır. Bazıları da ahlaki eğitimin tanımını okulun göreviyle sınırlandırmıştır. Lipe’ye göre ahlaki eğitim, bir kimsenin ahlaki gelişimini etkileyen aile, okul ve kilise gibi kurumların ahlaki eğitime direkt veya dolaylı olarak müdahalesidir.”

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. Değer ve Tarih Öğretimi

2.1- Değer Nedir?

Değer kavramı felsefe, psikoloji, sosyoloji başta olmak üzere; matematik, iktisat, dini bilimler ve tarih gibi birçok bilim alanında kullanılmaktadır. Sosyal bilimler açısından değerleri bu kadar değerli kılan insan davranışlarını ele alıyor ve yorumluyor olmasıdır. Gün içinde gazetelerde, televizyonlarda vb. yerlerde yapılan konuşmalarda, programlarda mutlaka değerlerden ve değerleri içeren konulardan bahsedilmektedir. Peki değer nedir?

Değer; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı niteliktir. (*Felsefe*): Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir.

Değer; bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak kabul edilen, tasvip ve teşvik gören, korunmaya çalışılan inanışlara "değer" denilir. Bir toplumdaki değerler, bazen iman, bazen kanaat, bazen bilgi şeklinde ortaya çıkar. Kaynağı, ortaya çıkış şekli ve yaptırım gücü ne olursa olsun, değerler, kavramlara yüklenilen manalardır. Değerler, temel bakış açıları veya temel ilkelerin esas aldığı yaklaşım atomlarıdır. Değerlerden her biri, o sosyal yapının tarihî birikiminin sonucu olarak meydana gelir. Değerler, o sosyal yapıyı oluşturan üyelerin büyük çoğunluğu tarafından benimsenirler(Tural;1998:5).

Bizim kendisine muhtaç olduğumuz, kendisini aradığımız, bizi tamamlayan her şey değerlidir diyen Ülken(1965:218), değer tanımı ile ilgili ayrıca şunları da söyler: Değer her şeyden önce bir varlığın tespitine dayanır ve ancak sezgi ile kavranır. Bu sezgi, içimize ya da dışımıza çevrildiğine göre, değer ya bir duyum ya

da bir duygu şeklinde sezgi ile elde edilir. İster içimizde ister dışımızda olsun değer bir varlıktır(Ülken;1965:211).

Hartman'a göre değer; bir şeyin değerli olmasının ve değerli olduğu duygusunu verebilmesinin "olanaklılığının koşuludur"(Ketenci;1997:94).

Değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkiler; tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli rol oynarlar. Bireylerin önemli problemlerini ve kişinin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak zordur. Bireylerin, grupların ve çeşitli kültürlerin değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını büyük ölçüde önceden kestirebiliriz(Dilmaç;1999:13).

Şirin(1983:4)'e göre; değerler, davranış tarzına veya ulaşılmak istenilen hedeflere aittir. Bir insanın değerleri olduğundan bahsediyorsak, o kişinin bu değerlerinin, davranış tarzına veya ulaşılmak istenilen hedeflere ait inançları olduğunu biliyoruz anlamına gelir.

Nicolai Hartmann'a göre, değerlerden sıyrılmış kutsallığını yitirmiş bir dünyada yaşamaya kimse katlanamaz(Akarsu;1965:6).

Beil(2003:13)'e göre; değerın tanımına farklı bir bakış açısı getirerek şunları belirtmiştir: Değer; ekonomi alanından gelmektedir; önceleri değiş-tokuş ve kullanım araçlarının maddi değerlerini ifade ediyordu; felsefe alanına ise 19. yüzyılda girdi. Değerler, burada bir çeşit ahlaki çatıyı oluşturmaktadır. Bireylerin kendileri ve başkalarıyla ilgili davranışlarına yön verip, davranış kılavuzu görevi yapmaktadır. Her birey kendisi için önemli sayılan değerler için çaba sarf etme olanağına sahiptir. Oysa hiç kimse yaşamını bir başına sürdürmez. Herkes kendi sosyal çevresinde, hangi davranış tarzının daha geçerli olduğuna, hangisinin olmadığına ilişkin önceden belirlenmiş yerleşmiş değer yargıları ile karşılaşır. Bireyler toplumsal kurallar, gelenek ve görenekler yoluyla "iyi" ve "kötüyü", "doğru" ve "yanlış" ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenir.

Bir toplumda yürürlükte olan değerleri anlamadan yorum ve eleştiri yapmamak gereklidir. Çünkü bize saçma ve önemsiz gelen bir davranış onu yapan için oldukça önemlidir. Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerine bakmak gerekir. Schwartz ve Bilsky değerlerin özelliklerini şöyle belirtmişlerdir:

1. Değerler, inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
3. Değerler, özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.
4. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.
6. Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir(Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000:60).

Bostrom(1999)'a göre değerler, doğru ve yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanırırlar. Değerler, bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler. Değerler doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler(Akbaş;2004:20).

Değerler, tıpkı yasalar gibidir; her durum için bunlardan yeteri kadar bulunmaktadır, önemli olan da onları yerinde kullanmaktır(Beil;2003:17).

Değer kavramı üzerinde durulmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğu söylenemez. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer taraftan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını

kabul etmektedirler. Bireylerin her davranışları dolaylı veya dolaysız olarak değer tarafından yönlendirilmektedir(Özgüven;1994:349).

Değer hükümleri bir şeyin arzu edilebilir -iyi- veya edilemez -kötü- olduğunu belirten ifadelerdir. İnsanların davranış ve niyetleri hakkında değer hükümleri veririz: Çalışkanlık iyi bir vasıftır, demokrasi iyi bir rejimdir, filan marka arabalar çok güzeldir, gibi. Değer nedir? Değer hükmü bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır(Güngör;1993:18).

Değerler kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Daha doyurucu betimleme ile sosyal bilimcinin ilgilendiği değerlerin şu özelliklere sahip olduğu ortaya konulabilir. Değerler;

Paylaşırlar, kişilerin çoğu değerler üzerinde uzlaşmışlardır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.

Ciddiye alınırlar, kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görür.

Değerler coşkularla birlikte bulunur, kişiler yüce değerler için özveride bulunur, dövüşür hatta ölürlər.

Son olarak değerler kişiler arasında uzlaşma gerektirdiği için, kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilir. Değer yargısı veya sosyal değerlendirme zorunlu olarak neyin iyi veya kötü, neyin yüksek veya düşük olduğunu karşılaştırmak demektir(Fichter;2004:167).

...bu kişi iyi bir insandır, hırsızlık fenadır, şu tablo güzeldir, bu eser çirkindir, bu elmasın değeri bu kadardır...gibi yorumları günlük hayatta duyarız. Kendim ahlaklı bir adam olmasam da, iyi bir ahlakı tanımamak elimde değildir. Resimden, heykelden hoşlanmasam da onların bir değeri olmadığını söyleyemem. Demek ki bu çeşit değerler, benden ve benim kendi duygularımdan ayrı olarak vardır. İyi, fena, güzel, çirkin, değerli, değersiz gibi değer yargılarını belirleyen kimdir? Fert olamaz. Her fert bu değerleri kendisi belirtseydi, aynı ulustan, hatta aynı uygarlıktan olan bütün insanlar için müşterek güzel, çirkin, iyi, fena değerleri olabilir miydi?

Güzellik, iyilik vesaire gibi yargıları kendi bireysel duygularımıza göre de vermiş olamayız. Çünkü bireysel duyguların ne kadar değişik ve benzersiz olduğu bellidir. Değer yargılarının çıktığı yer fert olmayınca, ortada gerçek olarak yalnız cemiyet kalıyor. En önemli değer insan kişiliğine verilen değerdir(Sadak; 1945:147,148).

İyi, güzel, doğru dediğimiz şeyler bir seçici sistemin kabul ettiği, kötü ve çirkin şeyler ise reddettiği şeylerdir(Güngör;1993:22).

Bir kültürdeki değerlerin amacının ne olduğu, değer teriminin tanımından da kolaylıkla anlaşılabilir. Değerler kavramsal olarak bilinirler, coşkusal olarak yaşatılırlar, ortaklaşa paylaşırlar, ciddiye alınırlar. Sosyal değerler belli sosyal sonuçlara yol açarlar. Bunlar:

a. Değerler kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardımcı olurlar.

b. Değerler kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür öğeleri üzerinde odaklaştırırlar.

c. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir.

d. Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder. İlgi yaratır, cesaret verir.

e. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, “doğru” şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler, onaylanmayan davranışları engeller.

f. Değerler dayanışma araçları olarakta işlevde bulunur. Kişiler aynı değerleri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir(Fichter;2004:176).

Bu sosyal sonuçlar, sosyal değerlerin genel işlevleri olarak terimlendirilebilir.

Değer evrensel ve tümeldir. Tüm insanlar evrensel olarak kabul ederler ki, yaşlılara yardım etmek ve onlara bakmak iyidir. Bu herkes için değerdir. Buna karşılık, batılılar için, kendi yaşlılarıyla birlikte huzur evinde bakılması iyidir; bizim

Ülkemiz içinse, yaşlıların kendi aileleriyle birlikte kalması iyidir. Bu örnekte değerli olan evrensel şey “yaşlılara bakmak iyidir” önermesidir. Değer yargısı ise yaşlılara nasıl bakılacağı konusudur. Değerlerin taşıdığı genel ve evrensel anlam ne yere, ne insana, ne topluma, ne de zamana göre değişmezken, değer yargıları bireyden bireye, toplumdan topluma, zamandan zamana göre değişir(en;2001:254).

Değerin birçok tanımı yapılmaktadır. Sosyologlar, psikologlar, eğitimciler kendi alanlarının bakış açılarını bu tanımlara yansıtmaktadırlar. Tanımların hepsinden ortak alınacak unsurlar arasında değerin, insanların yaptığı “iyi”, “ktu” – “doğru”, “yanlış” davranışları etkilemesi olduğu görülmektedir. Değerlerin kapsamı içine giren davranışlara gelenek, görenek ve tre yoluyla yaptırım uygulamaktadır. Değerler içinde yaşanılan toplumu ve tüm insanlığı ilgilendiren davranışların nasıl olması gerektiğini belirleyebilmektedir.

2.1.1Ailede, çevrede ve Okulda Değerler

İnsanlar değer yargılarına göre düşünür ve değer yargılarımıza göre hareket ederler. Bireyin değer sisteminin gelişimi aile yaşantısı içinde başlar ancak sosyal yaşantısının büyük bir bölümünü oluşturan okul bu gelişimde çok büyük bir öneme sahiptir. Bazı değerlerin öğrenilmesinde okulun önemi aileye göre daha fazladır. Hoşgörü, sevgi, kendine, başkalarına ve çevreye saygı, dürüstlük, yardımseverlik, adil olma, sorumluluk vb. değerlerin kazanılmasında okul ve öğretmenlerin sorumluluk ile rolü aileye göre daha fazladır.

2.1.1.a. Ailede Değerler

Eğitim bakımından en önemli kurumlardan biride ailedir. Hayatımızda birçok davranışların, iyi veya ktu hareketlerin kökü ailede kazanılır, insanlar farkında olmadan aile içinden birçok alışkanlıkları benimsemiş olabilir. Aile bireylerin doğuştan yesi olduğu en küçük gruptur. Bireyler ilk davranışlarını ailesi ile olan etkileşimi sonucunda kazanır. Bireyin aile içinde kazandığı bilgi, tutum ve değerler sağlam temelli ve diğer değerler ile uyumlu olmalıdır. Aileden sonra toplumun etkisi

başlar. Birey toplum içinde yaşarken gelenek, görenek, örf, adet ve töre ile ilgili değerleri, bilgileri ve tutumları öğrenmeye başlar.

Aile, içinde insan türünün belli bir biçimde üretildiği, topluma hazırlanma sürecinin belli bir ölçüde ilk ve etkili biçimde cereyan ettiği, eş, anne, baba, çocuklar (ailenin biçimine göre başka yakınları) arasında belli bir ölçüde içten, sıcak, güven verici ilişkilerin kurulduğu, yine içinde bulunulan toplumsal düzene göre ekonomik etkinliklerin az ya da çok bir ölçüde yer aldığı bir toplumsal kurumdur(Ozankaya;1975:203).

Her toplumda aile, en önemli sosyalleştirici kurumlardan biridir. Diğer bir deyimle, toplumun genel değerler sistemi, bu arada siyasal değer, inanç ve duygusal yönelimleri, ilkin ve en başta aile kanalıyla, yeni yetişen toplum üyelerine, yani çocuklara ve gençlere aktarılır, öğretilir(Özbudun;1986:91).

Aile gibi temel bir sosyal grupta karşılıklı olarak işlevlerde bulunan kişiler aile yaşantılarında uymaları gereken belirli temel değerler olduğunu bilirler. Değer ve davranış ne kadar uzun birliktelik sergilerse, o kadar kolaylıkla özleştirilebilir, o kadar da bu birliktelik kurumsallaştırılabilir(Fichter;2004:175).

Toplum yaşamı ile ilgili bu tür değerleri çocuklarına kazandıran ana babalar, onlara sadece yardım etmiş olmakla kalmazlar; aynı zamanda insani yaşam şartlarının sıkıntılarını başkalarının sırtına yüklemek yerine, kendi sorunları olarak algılamalarını sağlarlar. Sağlam temel ilkeler ile donatılmış çocuklar, kritik durumlar karşısında nasıl davranacakları konusunda kararlı olmalarını sağlayan donanımına da sahip olurlar.

Okuma çağına girmemiş çocuğun eğitimi ile daha çok aile meşgul olur. Aile eğitiminde, millî örf ve karakterlerimizin mümeyyiz vasıflarına uygun bir eğitim usulünün esas alınması gerekmektedir(IV. Millî Eğitim Şurası;1949:60).

Ailenin ne olduğundan bahsettikten sonra geriye çocukların ailede bu değerleri benimsemeleri ve kendilerini bu değerlere göre ayarlamaları için nasıl teşvik edilebilecekleri sorusu kalıyor. Beil(2003:19)'e göre; özellikle bu noktada eski

zamanların ana babalarının işi daha kolaydı: Onlar neyi doğal bulduklarını art arda sıralarlar, gerekli gördüklerinde de baskı uygularlar ve kızılcık sopası devreye girerdi; iş de böylece hallolurdu. Oysa bir çocuğa demokratik davranış biçimlerini ve ahlaki yetkinliği otoriter araçlarla öğretmeye ve benimsetmeye çalışmak, doğal olarak kendi içinde çelişmektedir. Emir vermek istemeyen biri, kimi oyun kurallarının niçin konulduğunu, hoşgörü ve barışseverliğin niçin önemli olduğunu gerekçeleriyle açıklamalıdır. Ana baba böylelikle çocuklarını olaylar ve sorunlar üzerinde düşünmeye teşvik eder. Çocukların kendi ahlak anlayışlarını bulabilmeleri için geçerli değerleri enine boyuna değerlendirmeye gereksinimleri vardır ana babaların öngördükleri değer anlayışlarından bağımsız olarak.

Ana babanın değerleri, çocukların davranışlarına yansıdığından, toplumsal değerlere kıyasla çocuk üzerinde daha etkilidir. Bu nedenle, ana baba yönelimleri çocuğun gelişim ortamının önemli bir bölümünü oluşturur(Kağıtçıbaşı;1998:57).

Kısacası, eğer ana babalar, çocuklarının kendilerini emin ve huzurlu hissedecekleri bir ortam yaratmayı başarabilirlerse, çelişkiler sert çatışmalarla sonuçlanmaz; tersine, saygı ve güven gibi değerlerin yaşamdaki yerini ve anlamını öğrenmeleri için olanak tanır. Bu durumda, yaşanan her tartışma, her fırsatta ana babalarla sürtüşmeye girişmek, ahlaki açıdan kişisel sorumluluk kazanmak için biraz da alıştırma olur.

Kuralları ve kaideleri açıklamak her ne kadar gerekli olsa da, çocukların gerçekten buna göre davranıp davranmayacakları genellikle ana babalarının tavrına bağlıdır (nasihat etmek yerine örnek olmak). Özellikle çocukların kendi değer yargılarını geliştirdikleri aile ortamında, hedefler ve günlük yaşamdaki davranışlar birbiriyle örtüşmelidir. Örneğin, bu tutum büyüklerin gerek kendi aralarındaki uygar ilişkilerinde, gerekse onlara gösterilen saygı, huzur ve anlayış gibi değerlerden ödün vermeden, ahlaki açıdan gerekli sınırlamaları nasıl getirecekleri konusunda tutarlı davranışlar olarak sergilenmelidir.

Anne ve babaların değerler konusunda çocuklarına yol gösterebilmeleri ve yardım edebilmeleri için her şeyden önce kararlı ve belli bir tutum içinde olmaları gerekmektedir; bu, katı bir şekilde ilkelerinden taviz vermeyenler ile karıştırılmamalıdır.

Elbette hiçbir insan her zaman örnek bir şekilde davranamaz ve savunduğu davranışlar doğrultusunda adım atamaz. Anne ve babalar çoğu zaman gergin, sinirli, aşırı yük altında ya da sorunludur. Onların arada sırada sabrı fena şekilde taşıyabilir. Peki, o zaman onları, çocuklarına dostça yaklaşp, konuşmalarını ve yaptıklarını kendilerinin bile doğru bulmadıklarını, bunun bir hata olduğunu itiraf etmelerine engel olan nedir? Bu tür karşılıklı konuşmalarda, çocuklar kendilerini adam yerine konulmuş hisseder ve büyük olasılıkla davranışlarına eleştirel bir gözle bakmaya daha yatkın olur. Bunun yanında değer yargılarının çeşitliliği karşısındaki şaşkınlığa uğradıklarından, tembellikten, ilgisizlikten ya da tartışmalardan çekindiklerinden asla sınır koymayan, asla "Yeter artık! Bu kadarı da olmaz!" demeyen ana babalar da vardır kuşkusuz(Beil;2003:20).

Ana babanın, çocuklara zorla kendi kişisel düşüncelerini aşılamaması son derece önemlidir. Vicdan ancak ikna üzerine kurulduğunda, kararlar yaptırım korkusundan değil, iyilik ve insanlık uğruna kendiliğinden alındığında, gelişigüzel etkilenmeyen, güvenilir bir büyüklüğe erişir. Bu nedenle çocukların daha küçüklükten itibaren, kendi yargılarına varabilmeleri için özgür bırakılmaları gerekir. Onları dövülen, oyuna katılmasına engel olunan ya da herhangi bir şeyi aşırı birisinin kendisini nasıl hissettiğini düşünmeye teşvik eden ve onların yerinde olsalardı kendilerini nasıl hissedeceklerini kafalarında canlandırmalarını isteyen ana babalar, çocuklarının kendiliğinden doğru kararlar alabilmelerine katkıda bulunurlar. Onları artık kritik anlarda "hayır" demeye yönelten, eski otoriter sistemin kontrol ve emirleri değil, kendi iradesi ve kişisel sorumluluk duygusudur.

2.1.1.b. Çevrede Değerler

İnsanın içinde bulunduğu çevre ve kültür bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Örnek olarak; Türkiye’de 12–18 yaş arasında gençlerin davranışlarının özellikleri, Amerikalılarınkinden farklıdır. Bu fark, iki ülkedeki aile yapısı, ana

babanın çocuklarıyla kurdukları ilişkinin türü ve kültürün aile üyelerinin ilişkilerini düzenleyen değer ve görüşlerindeki ayrılıklardan doğar. İnsanın içinde yetiştiği çevre koşulları o kişiyi her yönden etkiler. Çevre bireyi öğrenme yoluyla etkiler. Çocuğun başkalarına bakıp, onların model alarak öğrendiğini savunan görüşe göre, çocuğun davranışlarını açıklayabilmek için, çocuğun gelişme çevresinde gördüğü “model davranışlar” a bakmak gerekir. Sürekli küfür eden kavgacı bir adamın oğlu, çok büyük bir olasılıkla küfürbaz ve kavgacı olur. En gergin durumlarda soğukkanlılığını koruyan ve ağırbaşlılıkla sorunlara yaklaşan başka bir babanın oğlu ise, babasından gördüğü modelin etkisi altında, soğukkanlılıkla ve kavga etmeden ilişkilerini sürdürür(Cüceloğlu;1991:334).

Toplumlarda ve toplumumuzdaki birçok olumsuz ve kötü alışkanlıkların, “kumar, yalan söyleme, hırsızlık gibi” soya çekmesi olmaz. Bu kötü eğilimler kuşaktan kuşağa geçmez. Bu bakımdan hiç kimseye, “bunun babası hırsızdı, yalancıydı, düzenbazdı vb.” diyerek “bu da babası gibi olur” diyemeyiz. Ancak kişiyi çevresi, ailesi veya aldığı kötü eğitim bu davranışlara yöneltebilir. Çünkü bu tür davranışlar çevrede görülen ve çevreyle birlikte gelişen kötü sosyal rahatsızlıklardır.

12-18 yaş arasında bireyler benlik bulma ve tanıma dönemini yaşar, başka bir deyişle özdeşleşme dönemini yaşar. Erikson bu dönemde bireylerin benliğini oluşturma çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde James Marcia(1980) özdeşleşme döneminde benlik; a.İçseldir b.Birey tarafından yapılandırılır c.Dinamiktir d.Bireyin yeteneklerini, inançlarını ve her alandaki yaşantılarını kapsar. Marcia ayrıca özdeşleşme statüsü adı verdiği dört basamaklı bir kuram ileri sürer. Basamaklar sıra içinde gelişir ne var ki herkes bu basamakların tümünü geliştiremeyebilir, bazı bireyler basamakların birinde takılabilir. Bunlar;

1. Dağınıklık 2. Körü körüne bağlılık 3. Askıya almak 4. Özdeşleşmenin başarılması.

Dağınıklık hariç diğerleri bu çalışmayla ilgilidir. Şimdi bu ilgili basamakları açıklayalım:

Körü-körüne bağlılık(foreckosure): Birey kendine daha önce öğretilen ana babanın görüş ve değerlerine körü körüne bağlıdır. İncelemeden ve kendisi bu

konuda önemli bir deneyim geçirmeden, sanki kendi değerleriymiş gibi ana babanın görüş ve değerlerini sürdürür.

Askıya almak(diffusion): Birey “özdeşleşme krizi”nin tam ortalarındadır. Daha önce inandığı bütün değerleri yeniden gözden geçirir. Bu devrede birey, henüz hiçbir görüş ve değere bağlanmadığı için kendini havada hisseder.

Özdeşleşmenin başarılması (identity achievement): Birey değer ve görüşleri gözden geçirmiş ve kendi için en uygun bulduğu bir özdeşleşmeye kendini adanmış ve bağlamıştır. Özdeşleşme geniş kapsamlıdır, içine bireyin genel hayat ve mesleki amaçlarını alır. Bu dönemdeki kazanımların oturması 18–24 yaşları arasında gerçekleşmektedir(Cüceloğlu;1991:359).

Çocuklarımızın büyümesi, gelişmesi ve istediğimiz gibi bir insan olmalarında devamlı surette çevreyi ve kalıtımı ileriye sürer dururuz. Çocuklarımızın ruhsal, fiziksel ve entelektüel gelişmesinde soya çekmenin, çevrenin büyük etkisi vardır. Eğitim, bu etkilerin olumsuzluklarını olumlu hale getirmeye çalışmalıdır. Her ana baba ve öğretmenler çocuğun mevcut kabiliyetlerini geliştirerek, çocuğu mutlu ve intibaklı bir yaşantıya kavuşturmaya çalışmalıdır(Berklin;1969:15).

Kişinin toplumsallaşmasında dikkat edeceği değer sistemlerinin önem sırası ise şöyledir. Toplumun içinde bulunduğu hukuk sistemi, din, gelenek, görenek, töre, adet gibi temel kurum ve kuruluşlardır. Bu kurumların tümü değer sistemleri içinde doğru, güzel, iyi, olumlu ve etkin davranışları ödüllendirir, aksi davranışları ise cezalandırır. Bireyin toplumun bir üyesi olabilmesi için yaşadığı toplumun ortak davranış kalıplarını yazılı ve sözlü değerlerden yola çıkarak içselleştirmesi kısacası o toplumun her yönüyle bir üyesi haline gelmesi gerekir(Köknel;1995:76).

İnsanlar çoğu zaman değer yargılarına göre düşünür ve değer yargılarına göre hareket eder. Çocuğun değer sisteminin gelişimi aile yaşantısı içinde başlasa da, sosyal yaşantısının büyük bir bölümünü oluşturan okulun da bu gelişimde çok büyük bir rolü vardır. Diğer bir deyişle, hoşgörü, sevgi, kendine, başkalarına ve çevreye saygı, dürüstlük, yardımseverlik, adil olma, sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasında okula ve öğretmenlere de sorumluluk düşmektedir(Yalın ve Levent vd:2004).

2.1.1.c.Okulda Değerler

Öğrencilerin değerlerini değiştirmek isteyen öğretmenler, bu değerlere model oluşturmalıdır. Kendi değerler sisteminize bir göz atın. Hangi değerleri kimden aldınız? Değerlerini beğenip benimsediklerinizin arasında öğretmenlerinizde var mıydı? Öğretmenlerin değerler için model oluşturmalarındaki en büyük engel, uyguladıkları çifte standarttır. “söylediklerimi yap, yaptıklarımı yapma” değerleri öğretmek için etkili bir yol değildir. İnsan kendi özelliklerini, hırslarını, amaçlarını ve değerlerini bilmelidir. Sınıfta değerlerin öğretimine yönelik bir yaklaşım olarak değerlerin anlaşılır kılınması çocuğa bir dizi değerler kümesini aşlamaya çalışmaz. Bundan ziyade çocuğa değer verme sürecini öğretir. Bu süreç bir kimsenin değer verdiği şeyi bilme, birisinin en çok önem verdiği şeyleri seçme ve bunları günlük hayatın içine sokmayı içerir. Bu yaklaşımı savunanlar, iyi ve tutarlı bir şekilde kullanıldığında değer verme sürecinin bir kimseye hem kişisel olarak tatmin edici hem de sosyal olarak yapıcı kararlar vermesine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Değer verme süreci, değer tanımına dayalıdır. Rath's'e göre bir şeyin değer olarak nitelendirilebilmesi için değer yedi (7) kriterle uygun olması gerektiğini söylemiştir. Bunlar: 1.Alternatiflerden seçilmiş olma. 2.Sonuçları üzerinde iyice düşündükten sonra seçilmiş olma. 3.Özgürce seçilmiş olma. 4.Değer verilmiş ve üzerine titrenmiş olma. 5.Toplumca onaylanmış olma. 6.Davranış haline getirme. 7.Davranışı tekrar tekrar ve tutarlıca yerine getirmiş olma(Whitney;1986:56-58).

Amerikan devlet okulları kendilerini kararsız bir durum içerisinde bulmaktalar. Toplum, okullardan genç insanlara değerleri ve ahlakı öğretmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmış değil. Birbiriyle çatışan inanç ve değerler değerleri ve ahlakı öğretme açısından sıradan bir okulun misyonunu çok zorlaştırmaktadır. Bu yüzden eğitimciler kendilerinin gerçek sorumluluklarının ne olduğu konusunda belirsizlik içerisinde. Okullara bir şeyler yapması için uygulanan baskılar devlet okullarında değer eğitimi hususunda yeni bir ilgi uyandırdı(Whitney;1986:5-6).

Souche(1977)'ye göre; okul, Fransız'dır, millîdir ve milletin üstünlüğünü över. Dünkü, bugünkü, yarın ki Fransa'yı tanıtır, sevdendir. Eşitlik taraftarıdır, çocukların hür ve eşit vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlar. Demokrat ve cumhuriyetçidir.

Çocuklarda, değerlerin gelişimini sağlama, eğitimciler, psikologlar, aileler ve paylaşılan sivil toplumun korunması ve yapılandırılmasıyla ilgilenen yetişkinler için önemli bir amaçtır. Ahlaki ya da faziletli davranışları geliştirmeyi amaçlayan değerler eğitiminden Aristotle gibi kişiler tarafından bahsedilmiştir. Değerler ve karakter eğitimi geliştirmeye ilgili endişeler, araştırmacılar, yöneticiler ve tanınmış kişiler tarafından dile getirilmiştir. Çocukların gençlerin ve genç yetişkinlerin değer eğitimi hakkındaki düşünme süreçlerinin/fikirlerinin çok yönlü olduğunu ve adaleti, hakları, ahlaki karakter özelliklerini ve istenilen diğer kişilik özelliklerini ve sosyal değerleri yansıtan farklılıkları içerdiğini gösterir. Çocuklar ve genç yetişkinler değer doğruluğunu ve sosyal çevre ki burada değer öğretilir ve öğretilen değer tipi de dahil değerler öğretiminin değerlendirilmesinde bir çok faktörü göz önüne almıştır(Prencipe ve Helwig;2002:851).

Okul, üzerinde devletin önemli düzenleyici güce sahip olduğu değer eğitiminin bir kurumu olarak algılandı. Örneğin, bütün yaşlarda okulda negatif değerlerin öğretimini yasaklamak için okul, devletler için kabul edilebilir olarak yorumlandı. Ama bu surette okulun rolünün yaşla birlikte değiştiği bulunmuştur. Daha genç yaştaki çocukların ailede olduğu gibi okulda değerlerin öğretiminin yönetiminde okulların bu konuda daha geniş bir role sahip oldukları yer alarak algılanmışlardır. Spesifik olarak daha genç yaştaki çocukların okullarda vatanseverlik, ırksal eşitlik, dürüstlük ve çalışkanlık gibi değerlerin öğretimi konusunda devletleri kabul edilebilir olarak değerlendirmişlerdir. Yaşla birlikte, devletin okullarda pozitif değerleri düzenlemedeki rolü gittikçe adalet ve doğruluk gibi ahlaki ilkelere yönelik dürüst anlamlara sahip değerlerle gittikçe sınırlı olmuştur. Örneğin, çoğu üniversite öğrencisi, ırksal eşitlik ve demokrasi gibi ahlaki ve politik ahlaki değerleri öğretimi yönetmesi gerektiğine inanmıştır.

Üniversite öğrencileri, ahlaki karakter ya da okullarda dürüstlük çalışkanlık gibi karakter değerlerini öğretmeyi gerekli olarak görme eğiliminde olmamalarına rağmen, çoğu okullarda öğretilecek olan bu değerleri olumlu olarak karşıladılar. Genç yetişkinler ise ahlaki karakter ya da karakter değerlerinin öğretimini kabul edilebilir fakat öğretimi gerekli olarak görülen ırksal eşitlik ve demokrasi gibi politik ahlaki değerlerin aksine okul çevresinde denetlenebilir olarak görmektedirler. Çocukların farklı zorunluluklar hakkında düşüncelerini inceleyen araştırmada, Kahn, özellikle refah ve iyi/doğru karakter gibi konular içeren bazı eylemlerin denetimli ahlaki eylemler olarak düşünüldüğünü bulmuştur. Fakat sosyal alanlardaki araştırmada çalışan daha belirgin/açık ahlaki eylemlerin (hırsızlık vb.) tersine sözü edilen bu eylemlerin zorunluluk ya da kanun tarafından yapılması gerekli şeklinde düşünülmendiğini de bulmuştur. Bu araştırmanın bulguları denetimli ve zorunlu ahlaki yükümlülükler arasındaki bu farkın, farklı çeşitlerdeki değerler öğretimi hakkında sıradan insanların düşünmelerindeki değişiklikleri açıklamada yararlı olabilme olasılığını gösterir(Prencipe ve Helwig;2002:852).

Demokratik toplumun kendine özgü değerleri vardır. Bu toplum bu değerlerle ilgili olarak öğrenciye kendini ifade etme, karar verme ve kendini bu değerlere adama fırsatı vermelidir. Eğer devlet okulları bunu ihmal ederse, o zaman toplum gençleri eğitmekten ziyade düzenbazlıklarla suçlanmaya açık hale gelir. Bu nedenle toplumumuzun değerleri hakkında gerçek düşüncelerimizi yansıtabilmek için okullarda dinsel içerikli dersler yer almalıdır(Abbass;1974:261).

Şüphesiz, okulların demokratik eğitime katkısı, sadece bu konuyla daha yakından ilgili belli dersler kanalıyla gerçekleşmez. Derslerin, tartışma ve katılmaya ağırlık verici biçimde düzenlenmesi, insanın insan olma sıfatıyla taşıdığı değer ve saygınlığın unutulmaması, konusu ve içeriği ne olursa olsun, bütün derslerde demokratik eğitime önemli bir katkı sağlar. Ancak bu genel yaklaşımın yanında, bazı derslerin demokrasi eğitiminde daha dolaysız ve ağırlıklı bir rol oynayabileceği kuşkusuzdur(Özbudun;1986:92).

NSW Devlet Okullarındaki Değerler Eğitimi: Öğretmenler, derslerinde temel değerleri vurgulayan stratejileri dahil ederek değerleri daha açık hale getirirler. Temel değerler meydana gelirken bunların anlamını tartışmak öğrencilerin bu değerleri algılamalarını geliştirmelerine yardım eder ve bu değerlerin çeşitli çevrelerde nasıl işlediğini anlamalarına da yardımcı olur. NSW devlet okullarındaki *K-Yıl 12* müfredatı değerleri öğretmek, göstermek ve keşfetmek için birçok fırsat sağlar. Öğretmenler model olarak ve temel değerlerle tutarlı davranışları pekiştirerek öğrencilerin okul politikalarını anlamalarına yardım eder. Değerler sadece sınıflarda değil daha geniş bir okul ve buna ait topluluktaki bütün davranışları ve kararları etkiler. Öğrencilerde okul topluluğunun üyeleri tarafından onlara sağlanan iyi modelleri gözleyerek temel değerleri benimserler. Değerler eğitime yönelik geniş/kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşımın sonucu okul hayatının her yönü hakkında bilgi veren temel değerlerdir(Refshauge;2004:4).

Avustralya okullarında uygulanması istenilen temel dokuz değer vardır bunlar: Merhamet, görevini en iyi şekilde yapmak, özgürlük, dürüstlük, güvenilirlik, saygı, sorumluluk, anlayış ve tolerans(www.curriculum.edu.au/democracy: 2007).

NSW devlet okullarında değerler eğitiminin sonuçları ise şunlardır:

Sınıflardaki temel amaç öğrenmedir. Değerler ise öğrencilerin nasıl öğreneceğini, öğrenme şekillerini ve öğrendiklerini etkiler.

Öğrenme sürecinde öğrenciler;

-Temel öğrenme çevreleri aracılığıyla bilgiyi ve anlamayı geliştirirler.

-İletişimde, problem çözmede, planlamada, organizasyonda ve araştırmada yeteneklerini ve becerilerini geliştirirler.

-Okuma yazma ve hesap becerilerini geliştirirler.

-Yeni teknolojileri kullanmada güven geliştirirler.

-Güvenli ve sağlıklı hayat tarzları geliştirirler.

-Ekolojik olarak sürdürülebilir uygulamalar geliştirirler.

-Temel değerler geliştirirler.

-Yeteneklerle ilgili iş geliştirirler.

Okul eğitiminin sonuçları:

Değerler öğrencilerin düşünme, konuşma ve davranma şekillerini etkiler. Okul eğitiminin sonuçları ve eğitimsel amaçlarının başarısına ilişkin değerlerin önemine daima odaklanma olmuştur. Bu kapsamlı amaçların bazıları;

- Öğrenme sevgisi,
- Yüksek standartlar,
- Kendini ve diğerlerini önemseme ve saygı,
- İş için saygı,
- Tarafsızlık ve sosyal adalet,
- Mükemmeliyetçi,
- Avustralya ve dünyanın aktif vatandaşı olma,
- Avustralya'nın tarihini ve çok yönlü kültürel toplumunu takdir etme.

Sosyal Sonuçlar:

Okul eğitimi gelecekle de ilgilidir. Toplumumuz bugünün öğrencilerine yarının dünyasını şekillendirecekler olarak bakmaktadır. Sınıf ve okul toplumu aracılığıyla NSW devlet okullarının temel değerleri şu özelliklere sahip bir topluma katkı sağlayacaktır.

- Bütün insanlara değer veren,
- Dezavantajlı gruplardan olan bireyleri geliştirilen istihdamı, kişisel ve yaşam fırsatlarını aktif bir şekilde izlemeleri için yardım eden ve güçlendiren,
- Yerli ve yerli olmayan Avustralyalılar arasındaki uzlaşmaya katkı sağlayan,
- Kültürel ve dilbilimsel çeşitlilikten haz duyan,
- İhtiyacı olanlara merhamet eden,
- Mirasının farkında olan,
- Sosyal dayanışmayı geliştiren,
- Avustralya toplumunun demokratik süreçlerinde, bireyleri aktif katılımcı olmak için güçlendiren,
- Bütün Avustralyaların geleceği için devlet eğitiminin katkısını önemseyen,
- Şiddeti, tehdidi ve ayrımcılığı reddeden,
- Uyuşmazlıklarda barışçıl çözümü destekleyen özelliklere sahip bir topluma destek sağlayacaktır(Refshauge;2004:5,6).

Refshauge'nin araştırmasında görüldüğü üzere okulda değer eğitimi vermek kesinlikle faydalıdır. Avustralya'da devletin okullarda değer eğitimi verilmesine

büyük destek verdiği görülmektedir. Çünkü okulların ve diğer eğitim kurumlarının genel fonksiyonu, kültürü tanıtmak yoluyla öğrencilerin uyumunu sağlamak ve onlara değişmekte olan dünya ve çağ koşullarına ayak uydurabilmeleri için kültürü geliştirme yollarını öğretmektir(Varış:1988;15).

Welton ve Mallan(1999)'a göre, okulda değerler konusu devamlı tartışma konusu olmuştur. Programı hazırlayanlar dahil toplumda herkes okullara değerlerle ilgili görevler yüklemekte ancak ayrıntılı açıklama yapmamaktadır. Okulda değerlerin durumu şu şekildedir:

1. Değerlerin ve karakterin okullardaki rolü devamlı tartışmalıdır.
2. Her öğretmen açık olsun veya olmasın değer ve ahlak öğretir bundan kaçınmak imkânsızdır.
3. Toplumun değer öğretimiyle ilgili görüşleri nadiren tutarlıdır.
4. Karakter eğitimi, değerler ve değer kazanma sürecini kapsar.
5. Örtük program öğretiminin en güçlü aracıdır.

Okulda değerler kavramı şemsiye bir kavram olarak görülmüştür. Bu şemsiyenin altına erdem, karakter ve ahlak gibi insanı insan yapan tüm kavramlar girmektedir. Okul toplumdan kopuk olamayacağına göre değer ve standartlar okullarda da olacaktır. Örneğin, öğretmenlerin ve çevrenin etkileriyle okullar yazılı veya yazılı olmayacak şekilde merkez değerler belirler ve bunlara uygun dersler işlerler(Akbaş;2004:55).

Okul bütün öğretmenleri ve yönetimi ile gençlerin değerleri anlama derecesine yaklaşabilmesi için gereken egzersizleri sistemli olarak verir(Ülken;1967:23).

Öğretmenlerin değerlerle ilgili çalışmalarında kullandıkları yöntem incelendiğinde, öğretmenler kendi öğrencileri için önemli gördükleri değerleri gösterirler. Bu değerleri de öğretimin içeriğinde, kişisel programlarda ve öğretici metotlarda ifade ederler. Eğitim uygulamalarında ve değerlerin gelişimiyle ilgilenirken, öğretmenler bilişsel stratejileri ve eleştirel düşünme için gerekli stratejiler üzerinde odaklanırlar. Sınıfta değerlerin aktarımında hem katılımcı hem de rehber olarak rol oynarlar(Veugelers;2000:41).

Birçok ülkede öğretmenlerin önemli görevlerinden birisi temel değer ahlak standartlarını gelecek nesillere aktarmaktır (Kirschenbaum ;1994:3).

Satı Bey, çocuklarda küçük yaştan itibaren sağlam bir irade oluşturmak için en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü belirtir. Öğretmen kendisi kararlı, azimli, atak olmak suretiyle öğrencilere örnek olmalıdır. Öğretmenler çocuklarda iyi olan his ve temayülleri yerleştirip kötü olanları izole etmek için öncelikle kötü hislerin doğmasına izin vermemeli, iyi hislerin kazandırılmasını sağlayacak ortamlar yaratmalıdır. O, bu hususa tarih dersinin ahlak terbiyesindeki rolüne değinir. Satı Bey, ahlaki hisler ile vatani hisleri birlikte kullanmakla vatan sevgisinin ahlaki kemalin bir neticesi olduğuna da dikkat çekmektedir(Başar;2003:58).

Okulda öğrencilere değer öğretimi, öğrenciler için ayrı bir ders açılacağı anlamına gelmemelidir. Her konunun öğretiminde değer kavramına yer verilmelidir. Matematik, sosyal bilgiler gibi derslerde biz insanların tarihinin, göz alıcı ve karanlık yanları anlatılmalıdır(Ryan ve Bohlin; 1999:95).

Lickona(1992;6)'a göre, okulun ilk günlerinden itibaren değerlerle ilgili davranışlar öğrencilere hissettirilmeye başlanır.

Okulda değer bir bütün olarak bulunur. Otobüs şoförlerinin doğru davranışı, kafeteryada çalışanların öğrencilere “lütfen ve teşekkür ederim” sözcüklerini kullanması birçok değeri teşvik eder. Diğerine saygı, kendi masanızı temiz tutma, çantasını kendisine ait yere koyma bunlar okulun değer eğitimini olumlu yönde etkiler(Ryan ve Bohlin;1999: 157).

Hangi değerlerin okullarda öğretilmesi gerektiği yönünde de araştırmalar bulunmaktadır. Okullarda hangi değerlerin daha önemli olduğunu belirtmeye yönelik bir araştırmada şu sonuçlar çıkmıştır: Araştırmaya katılanlar, çok önemliden daha az önemliye doğru şu şekilde bir sıralama yapmışlardır. Sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaş, saygı, işbirliği, hoşgörü, şeref, işe yarama (faydalı olma), iç disiplin, şefkat, adalet, doğruluk, hedef koyabilme, diğer insanlara hizmet, sebat (azim), seçme özgürlüğü, inançlı, cömert, bireysel haklar ve cesaret. Araştırmaya katılanlar

sorumluluk sahibi olma, dürüst olma, iyi vatandaş olma ve saygılı olma değerlerine çok önem vermektedir. Cesaretli olma, bireysel haklar, cömert olma ve inançlı olma gibi değerler daha az önemli görülmüştür(Wood ve Roach, Akt. Akbaş;2004:60).

İnsan onurunun dokunulmazlığı temeline dayanarak, güven, özgürlük, adalet, eşitlik, barış ve doğruluk gibi değerlerdir. Dikkatlice bakıldığında, eskiden sadece otoriter eğitimin baskı araçları durumundaki değerlerin bile, başka açılardan bakıldığında, insancıl ve sosyal bir atmosfere çok daha fazla katkıda bulunabileceği görülmektedir. Örneğin alçak gönüllülük ya da disiplin ve hatta dakiklık ve çalışkanlık gibi artık pek önemsenmeyen değerler bile.

Gordon(1997:4); Amerika'daki eğitim programlarının öğretmen öğrenci ilişkisi niteliğinin, “herhangi bir şeyin” öğretilmesinde temel etken olarak benimsendiğini belirtmiştir. Herhangi bir şey, bir konu, bir beceri, bir değer veya inanç olabilir. Tarih, matematik, İngilizce, kompozisyon, teknik resim gibi dersler olabilir. Bütün bu konuları heyecan verici ve ilginç kılması, öğretmenin öğrencisi ile iyi bir ilişki kurmayı öğrenmesine bağlıdır. Bu ilişki içinde öğretmenin gereksinimlerine öğrenci, öğrencinin gereksinimlerine öğretmen saygı gösterir.

Toplumsal kurum olarak okullar, değerler boyutunda amaçlar belirlememiş olsa bile okullar örtük program (hidden curriculum) ile okulun atmosferi, disiplin anlayışı, öğretmenlerin beklentiler gibi yapılar, değer öğretir veya öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunur(Akbaş;2004:5).

Toplum belli davranış ve hareketleri genel olarak onaylar veya onaylamazsa bu, o hareketin doğru veya yanlış, uygun veya uygunsuz olduğunu gösterir. Bu onaylamalar davranışından dolayı kişiye toplumun verdiği ödül veya cezalar kişilerin davranışlarını değerlendirme tarzlarıyla yakından bağlıdır. Bir kahraman ödüllendirilirken, suçlu cezalandırılır. Bir toplumda kullanılan ödül ve cezaların asıl temeli değer sisteminde bulunur. Hiçbir değere sahip olmayan bir toplum, en güçlü sosyal kontrol aracını da yitirmiş demektir. Değerler sistemi insan deneyimlerinin birikimini yansıtır ve çağdaş insan deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkide bulunur. Değerler sistemi kişilerden neyin istenildiğini, kişilere neyin yasaklandığını; neyin ödüllendirilip neyin cezalandırıldığını belirler(Fichter;2004:171).

Thomas Lickona “Education for Character”adlı kitabında değerlerle ilgili çok önemli bir öge ekler; aileler, okul ve öğretmenlerin çocuklarının istedikleri gibi birer yetişkin olmaları için model olma sorumluluğunu kabul etmelidirler. Lickona’nın öğretmenler için tavsiyeleri şunlardır:

- 1.Model, rehber olarak davranmak,
- 2.Ahlaki bir topluluk oluşturmak,
- 3.Ahlaki bir disiplin oluşturmak,
- 4.Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak,
- 5.Müfredat aracılığıyla değerleri öğretmek,
- 6.İşbirlikçi öğrenme uygulamak,
- 7.Sanat bilinci geliştirmek,
- 8.Ahlaki yansıtımı teşvik etmek,
- 9.Uyuşmazlıklar için çözüm üretmek,
- 10.Okulda pozitif ahlaki kültür oluşturmak,
- 11.Ebeveynlerle arkadaşlık geliştirmek.

Okullar sadece öğrencileri zeki yapmak için değil, onları iyi yapmak için de vardır. Sosyal çalışmalar ve çocuk edebiyatı, değerler müfredatına yönelik önerilen bütün bu yaklaşımları, değerler ve inançlar hakkında düşüncelerini ifade etmek için, çocuklar için fırsatlar sunar. En önemlisi bu deneyimler, çocukların hayatta karşılaşılan binlerce problemlerle baş etmesine yardım etmek için ahlaki bir pusuladır(Suh ve Traiger;1999:726).

Değer kazandırma esnasında yaşanan dünya ve insanlar konusunda öğrencilere sürekli karamsar tablolar çizmek yerine, ana baba, öğretmen veya çevredeki bir vatandaş olarak onlara nasıl destek olunacağı konusunda bilinçli olmaya çalışmak daha faydalı olacaktır. Özellikle zor anlarda, gerek dünyada, gerekse insan hayatında olumlu yansımaları olan pozitif düşüncelere dayanmak, tartışmak ve yakınmak yerine düşünceleri uygulamaya geçirmek daha doğru bir davranış olacaktır. Değer kazandırmada toplumsal değişim ana baba veya eğitimciler için “bireyin, önce kendinden, çocuklarıyla birlikte yakın çevresinden başlayarak”, iyimser bir dünya görüşü sergilemesiyle sağlanabilir. Aile, çevre ve okul değer eğitiminin önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Ailede öğretilecek değerler ile çevre ve okulda öğretilecek değerler

birbirine yakın ve tamamlar nitelikte olacaktır. Bu sebeple her zaman her yerde değerlerle karşılaşılabilceği unutulmamalıdır.

2.1.2.Değerler Eğitimi

Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler(Doğın;1997:18).

Kirschenbaum(1994:3-6)'un belirttiği üzere, 1900'lü yıllardan başlayarak ahlak ve değer eğitiminin yöntem ve amaçları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Değer ve ahlak eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonunda geleneksel metotlarla sürdürölmüştür. 1960'tan sonra geleneksel rol ve değerler sorgulanmaya başlanmıştır. 1960-1970 yılları arasındaki değer eğitimi ile ilgili gelişmeler popüler bir sloganla “insanın gücü” olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde değerın öğretimi ve öğretmenin modelliği yerine öğrenciyi kendi değerlerini açıklamaya cesaretlendirme, ahlaki muhakeme yapabilme ve değer analizi becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. 1980'den sonra toplum eleştirmenleri, veli grupları, dini liderler ve siyasi partilerin çoğu yeniden geleneksel değerlere dönmüş, bunun sonucunda saygı, sorumluluk, öz disiplin, aile, vatan sevgisi ve başkalarına hizmet gibi değerler öne çıkmıştır. 1980-1990 yılları arasında muhafazakarlık ve geleneksel değerlere bağlılığın öne çıktığı görölmektedir.

Değer eğitimi, eğitimdeki değerler transferini güçlendirme yollarını arar. Bu transfer ise okuldaki müfredat ve ahlaki atmosferle ilgilidir. Eleştirel düşünme, fikirlerin/düşüncelerin analizi ve karşılaştırılması aracılığıyla değerler ve değer gelişimi hakkındaki düşüncelerini geliştirmeyi amaçlar(Veugelers;2000:37).

Dünyanın çeşitli yerlerinde değer eğitimi ile ilgili uygulamalara rastlamak mümkündür. Aşağıda Avustralya değer eğitimi ile ilgili yapılan uygulamalara yer verilmiştir.

Etkili değer eğitimi Avustralya'da şu şekilde gerçekleştirilmektedir:

1. Avustralya okullarında öğretimin amaçlarında biri olarak, öğrencinin özenli olmasını sağlamak, saygı duyan, işbirliği değerlerini benimseyen,
2. Okullarda pratik yaparak, açık sözlü, okulun ve toplumun değerlerini benimseyen, tutarlı davranışlar sergileyen,
3. Öğrencilerle ortaklaşa çalışarak, okul hayatının bir parçası olarak aileler ve okul toplumu (öğrenciler, öğretmenler, personel, idare) arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmek,
4. Öğrencileri öğrenim çevresinde desteklemeli, onların kendilerini keşfetmelerini sağlamalı, öğrencileri cesaretlendirmeli, onların sahip olduğu değerlerin okulun ve toplumun değerleri olduğunu belirtmek gerekir(Australian Government Department of Education;2004:5).

Australian Government Department of Education Science and Training (2005)'e göre; etkili değer eğitiminde yapılması gerekenler;

1. Yardım etmek, öğrencileri, anlamak, özen ve merhamet gibi değerleri uygulayabilmek. Öğrencilere en iyiyi yaptırmak, dürüstçe davranmak, özgürlük, dürüstlük ve güvenilirlik, bütünlük, saygı, sorumluluk, anlayış ve tolerans gibi değerleri benimsetmek.
2. Öğretmenin amacı; hayatı ve Avustralya'nın demokratik yapısını geliştirmek ve Avustralya okullarında çeşitliliğe değer vermek olmalıdır.
3. Okul, toplumunun değerlerine açık olmalı, okul tutarlı bir şekilde bu değerleri uygulatabilmeli.
4. Okul personelinin öğrencilerle bir araya gelebilmesi, okul personeli okul yaklaşımının parçası olarak aileler ve okul toplumu, sorumluluğu uygulamak için ne yapılacağını aktarmak ve değerlerin esnekliğini kuvvetlendirmek.
5. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamak ve onları cesaretlendirmek, öğrencilere okulunun ve toplumlarının değerlerinin olduğunu kavratmak.
6. Öğretmenlere farklı modeller, biçimler ve stratejileri kullanmak için uygun eğitim araçları ve kaynaklar teslim edilmeli.
7. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayan müfredatın tedarikini kapsamalı.

8. Değer eğitiminde uygulanabilir yaklaşımların, tasarlanan sonuçları karşılıyor olduğunu kontrol edip incelemek.

Avustralya devlet okulları öğrenmeyi destekleyen değerleri de kapsayan değerler öğretmektedir. Aynı zamanda bu okullar öğrencilere siyasi ve sosyal meselelere ilişkin çeşitli toplumsal tutumların arkasında yatan değerleri keşfetme fırsatları verir.

Değerler, sınıflarda açıkça ve okulun ve toplumun etkinlikleri, ilişkileri aracılığıyla öğretilir. Okullarda temel değerler insanların nasıl iletişim kurduğunu, nasıl bir arada çalıştığını ve kararlar verdiğini etkiler. Bu temel değerler ise bölümün ve okulun politikalarında, prosedürlerinde yansıtılır. Değerler öğrenci refahına ve disiplinine rehberlik eder. Ayrıca okulun ebeveynlerle nasıl iletişim kurmasına ve karar verme sürecine yetkililerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin katılmalarına yardım eder. Bunun yanında öğrencilere sağlanan öğrenme deneyimlerine ve bunların nasıl sağlandığına rehberlik eder. Değerler okul toplumunda bütün bireysel ve grupsal karar verme sürecine katkı sağlar.

Değerler eğitimine yönelik NSW yaklaşımı, grup danışmanlığını değerlerin ve okul programlarının beyanını içerir. Aynı zamanda bir dizi öğrenme çevresinde değerlerin nasıl açık hale getirileceğini gösteren öğretme ve öğrenme stratejilerini kapsar. Ulusal ve uluslararası literatür de bu yaklaşımı destekler.

NSW yaklaşımı temel değerlerin bütün sınıflarda ve okullarda öğretilmesi gerektiğinin farkındadır. Temel değerlerin tartışılması, yansıtılması ve açıkça öğretilmesi okulların halkla iletişim kurması için gereklidir. NSW'deki değerler eğitimine yönelik yaklaşım, devlet okullarımızdaki okul yaşamının alanını destekler ve okul etkinliğinin ya da öğretim etkinliğinin sadece bir alanına odaklanmadan, müfredata sık sık ekli tek tip programlar için değerler öğretiminden kaçınır(Refshauge;2004:2).

Carbone ve Peter(1991), değer eğitimini, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimi olarak tarif ederler.

Değer eğitimini vermesi gerekenlerden biri de öğretmenlerdir. Tyree ve Vence'ye (1997) göre; öğretmenler;

a. Model olmalı,

- b. Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmali,
- c. Her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- d. Öğrencileri cesaretlendirip, cezalandırarak değerleri empoze etmeli,
- e. Öğrencilere karar verme imkanı tanınmalı,
- f. Öğrencilere paylaşım fırsatı vermeli,
- g. Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli,
- h. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmali(Dilmaç;1999:23).

İnsanlar doğumundan itibaren değer eğitimi ile iç içedir. Bunun farkında olması veya olmaması önemli değildir. Ancak okulda verilen değer bilinci planlı ve programlı olabilir. Devletlerin eğitim politikalarının içinde vatandaşlarına değer kazandırma düşüncesi hâkimdir. Örneğin ülkemizde, sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık ve insan hakları, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde öğrencilere doğrudan değer ile ilgili bilgilerin verildiği görülmektedir. Bir de “Tarih, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı” gibi derslerde doğrudan olmasa bile dolaylı veya örtük program içinde değer bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak 2004 yılında pilot uygulaması başlayan ve 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında Türkiye’de uygulanmaya başlanan “Sosyal Bilgiler” dersi ve diğer derslerde doğrudan kazandırılacak değerler belirtilmeye başlanmıştır.

Pekâlâ değer eğitiminin amacına ulaşabilmesi için ne yapmak gereklidir?

(Northwiev Public Schools, Grand Rapids, MI. 1970:2) göre değer eğitiminin amacına ulaşabilmesi için;

1. Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım için birçok strateji ve materyalin geliştirilmesi,
2. Yeni fikir ve materyalleri oldukça etkili kullanmaları için onlara birçok tecrübeli eğitmenin ilgi göstermesi,
3. Değer kavramının kurulması için çeşitli teorilerin geliştirilmesi,
4. Çeşitli konularda değerlerle ilgili teorilerin geliştirilmesi,
5. Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapılacağını öğrenmek için birçok insanla birlikteliğin sağlanması,

6. Değer eğitimiyle ilgili araştırma hakkında bir çok insana bilgi verilmesi gerekmektedir(Dilmaç;1999:24).

Eğitim verileceği en uygun yer olan okullardaki eğitimciler rollerini çok iyi bilip bu konuda hatasız olmaya çalışmalıdırlar. O zaman değer eğitimi amacına ulaşabilir. Şunu da unutmamak gerekir okuldaki eğitim tek başına yetmeyebilir. Ana baba, elinden geldiğince çocuğuna değerleri öğretmeye çalışmalıdır.

Kirschenbaum(1994:14)'a göre değer eğitimi, değer geliştirmeye yardımcı olur. Kişinin tatmin edici hayat kurmasına hizmet eder. Değer eğitiminin doğasında başkalarına yardımcı olma vardır. Daha geniş anlamıyla, eğitim kurumlarında oluşturulan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması aracılığıyla diğer bireylere yardım etmeye çalışır. Değer eğitiminin; genç bireylerin ve bütün insanların daha karakterli bir yaşam sürmesi ve hayatından memnun kalmasını sağlamak, toplumun iyiliğine katkı sağlamak “insanları ve diğer yaşam grupları için şefkat ve iyilik istemek” üzere iki hedefi vardır.

Değer eğitimi insanların bulunduğu her yerde yapılır, her yetişkin, bir öğrenci için iyi, kötü ya da belirsiz bir modeldir. Sınıf içinde öğrenciler diğer öğrenciler için negatif veya pozitif öğretici durumundadır. Okul, servis, spor salonu, oyun sahası, değer eğitiminin bir parçasıdır, kitap, eğitim programı ve öğretimin nasıl yapıldığı değer eğitimi biçimlendirir(Kirschenbaum;1994:46).

Değer eğitimi, değerler hakkında öğretim yapma çabasıdır. Değer eğitimi konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Fakat genelde bu amaçlar çocuklara yardım etmeyi kapsar. Bunlar;

1. Çocukların benimsediği değerlerin farkında olmak,
2. Bir meselede bulunan değerle ilgili soruları tanımlamak ve analiz etmek,
3. Çocukların bildikleri şeylere uygun olarak davranmak(Whitney;1986:13).

Kanada'da ve Avrupa ile Asya'daki çoğulcu topluluklara sahip ülkelerde değer eğitimi uygulamalarında göze çarpanlardan bazıları şunlardır:

Çoğulcu bir toplum için zorluk, değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik ve bu değerlerin nasıl öğretileceğine ve geliştirileceğine dönük uzlaşmanın olmasıdır. Değer eğitimi hakkında ahlaki gelişim literatüründeki tartışmalar iki zıt açı etrafında gerçekleşti. Bazı ahlak eğitimcileri ve psikologlar özel okullarda değer eğitimi programlarında karakterin önemine vurgu yapmışlardır. Bu görüş çerçevesinde, genellikle karakter eğitimi yaklaşımı olarak adlandırılan ahlak kültür normları, sosyal ve ahlaki kurumlar açısından tanımlanır ve ahlak toplumun geleneklerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlanmakla gerçekleşir. Bu görüş taraftarları karakter özellikleri sahip ya da dürüstlük, öz disiplin, sorumluluk, bağlılık, cesaret ve uyum gibi genellikle önemli olduğu düşünülen alışkanlıkları olan ahaâkı desteklerler. Buna uygun olarak ahlak gelişimi, diğer kimseler arasında başarı, saygı, kişisel gelişim, kimlik değerler, karakter gibi kavramları içerisine alan bu yaklaşım içerisinde yorumlanır. Karakter eğitim yaklaşımına taraftar kimseler, sosyal değerlerin öğretiminde okulların önemli bir rolü olduğunu tartışmışlardır(Prencipe ve Helwig;2002:841).

Okullarda inançlar, değerler, yaşama biçimleri, bireysel zevkler üzerinde öğrenciler arasında farklılıklar görülebilir. Terbiyeli konuşma, kibarlık, görgü, ahlak anlayışı, dürüstlük, arkadaş seçimi, yurtseverlik, din, vb. insanlar bu konular üzerinde genellikle pazarlık yapmak istemezler. İnanışlar ve değerler değiştirilmeye yatkın değildir ve üzerinde tartışılması insanları bir çözüme götürmez. Öğrencilerin değerleri, sınıf içindeki eğitimle doğrudan ilgili değilse öğretmenler “değer arenasına” girmemeyi, bu konuları ailelere bırakmayı yeğlediklerini söylüyorlar. Öğretmen ve öğrenciler arasında değer ayrımları beklenmedik bir anda ortaya çıkınca bir şeyler yapılmalıdır. İlk adım, bu çatışmaların tanımlanmasıdır. Bunlar değer çatışmaları mıdır? Yoksa bizim bir terim olarak yeğlediğimiz değer çarpışması mıdır? Öğretmen somut veriler bulmada zorlanıyorsa ve gönderdiği iletiler öğrencileri çok şaşırtıyorsa, o zaman öğrencisi ile değer çarpışması yaşıyordu. O anda öğrenci sözlü olmasa da davranışlarıyla onun değer alanına girdiğini söyleyecek veya sizin değer yargılarınıza, sizinle ilgili değer yargılarıyla karşılık vermeye başlayacaktır(Gordon;1997:236,237). Gordon (1997:241)’a göre, değerler öğrencinin bireysel seçimleri, ülküleri ve bağımsızlıkları ile ilgilidir. Bu nedenle

değer çarpışmalarındaki zorlama, her zaman dirençle karşılaşır. Tarih, değerleri uğruna hayatlarını yitirenlerin örnekleriyle doludur.

Toplumun değer eğitimi hakkında karar verme sürecinde rolü olacaksa, giderilmesi gereken 3 kriter vardır.

1. Toplum, değer eğitime yönelik mevcut olan değişik seçeneklerden haberdar olmalı.

2. Toplumun bütün kesiminden temsilci kimseler karar verme sürecine dâhil edilmelidir. Çünkü değer eğitiminin nihai amaçları konusunda farklı sosyal kesimler arasında büyük bir çeşitlilik vardır.

3. Toplum karar verme sürecine sadece belirleyici, karar verici olarak değil eğitimcilerle işbirliği içerisinde katılmalıdır(Ross;1978:178-179).

2.1.3. Değerler ve Kültür

Kültür; az çok sabit şekil almış alışkanlıklar, ideler, sevilen, sevilmeyen ve yetişkinler tarafından genç nesle aşılana bir sürü değerlerdir: İnançlarımız, kanaatlerimiz, batıl itikatlarımız, sempati ve antipatilerimiz hep içinde doğup büyüdüğümüz kültür hayatının bir neticesidir. Bu bakımdan kültür Ziya Gökalp'in dediği gibi millî bir renk ve damga taşımaktadır. Eğer yeni doğan çocukları diğer bir milletin çocukları ile mübadele etsek ve böylece büyütsek bunların inançları ve alışkanlıkları yerli çocuklardan farksız olur(Kanad; 1958:3).

Kültür; insan hayatını sembolik bir çerçeveye yerleştiren mitler (Geleneksel olarak yayılan veya toplumun hayal gücü etkisiyle biçim değiştiren, tanrı, tanrıça, evrenin doğuşu ile ilgili hayalî, alegorik bir anlatımı olan halk hikâyesi), aksiyonlar ve kurumlar bütünü olarak tanımlanabilir(Hull;2003:112).

Kültür; bir insan grubunun yaptığı, ortaya çıkardığı her şey olarak kabul edilir. İnsan topluluğunun ortak olarak ortaya çıkardığı ve benimsediği maddi kültür; (çanak çömlek, uçak, han, hamam) ile ortak davranış kalıpları olan manevi kültür (gelenek, görenek, adalet, ahlak, hukuk, dil, din, eğitim vb.) bir toplumun hayatına şekil veren en önemli faktördür. Her toplum kendi ortak hayatı ile kendine özgü bir

kültür yaratır. Her çocuk doğduğu toplumda kendisinin nasıl hareket edeceğini gösteren davranış kalıplarını hazır bulur. Bunları yeniden oluşturmaz. Ancak büyüdükten sonra yeni buluşlarla eski kültürü değiştirebilir veya onun üzerine yeni şeyler ekleyebilir. Yaşlı ve tecrübeli kuşaklar yeni kuşakları eğiterek, onlara toplumun kültürünü benimsetirler. Böylece her toplumun kültürü, toplumsal kalıtım yoluyla kuşaktan kuşağa geçip üst üste eklenerek devam eder(Altay;1971:23).

Tylor kültürü şöyle açıklamaktadır: Bir toplum üyesi tarafından kazanılmış bilgiler, inançlar, sanat, ahlak, kanunlar, adetler ve bütün istidat ve alışkanlıkların toplamıdır. Doğuştan gelen istidat ve karakterler kültür içinde bir yer ve anlam alırlar. Onun tarafından yönlendirilir ve bir maceraya giderler(Ülken;1967:125-126).

Kültür bir toplumun üyelerinin paylaştıkları, birbirlerine ve gelecek kuşaklara ilettikleri maddi ve manevi öğelerdir. Bir diğer deyişle kültür toplumun yarattığı, değer verdiği, paylaştığı bütün maddi ve manevi öğelerin toplamıdır. Kültür öğrenilmiş, saklanmış ve eğitimle yeni kuşaklara aşılanan her şeydir(İçli;2005:104).

Dünya üzerinde dili, dini, adetleri, gelenekleri olmayan bir toplum yoktur. Bu bakımdan kültür toplumların evrensel bir karakteridir. Fakat her topluluğun kültürü diğerinden farklıdır. Bu sebeple de kültür toplumların ayırt edici karakteridir. Kültür ikiye ayrılır:

Maddi kültür: Bir toplumun yaptığı ve kullandığı her türlü alet, araç ve binalardır: Han, hamam, cami, saban, çeşme vb.

Manevi kültür: Bir toplumdaki fertlerin karşılıklı ilişkiler kurmasından doğan ortak davranış kalıpları ve değerleridir: gelenek, adet, ahlak, din, hukuk vb. (Altay; 1971:146).

Bir toplumun maddi ve manevi alanlarda oluşturduğu ürünlerin tümüne kültür denir. Maddi öğeler; Giyecek, barınak, otomobil, traktör, makine, apartman, saban, süpürge vb. bunlar somuttur. Manevi öğeler; Toplumsal örgüt ve sistem, ekonomik örgüt ve sistem, hukuk, ahlak, gelenek-görenek, inanç sistemleri, değerler, idealler vb. bunlar soyutlardır(Tezcan;1996:4). Her kültür mutlaka bir değer sistemine

sahiptir. Her toplumun kendine özgü dili, dini, töreleri, hukuk ve aile düzeni, ev biçimi, giyim ve yemek tarzları vardır.

Kültür bütün öğelerinin zamanla birbiriyle kaynaşması sayesinde uyumlu bir bütün haline gelmiştir. Örneğin sanayileşmiş bir toplumda çekirdek aile geleneksel bir toplumda ise geniş aile yaygındır. Sanayileşmiş toplumlarda hukuk kuralları, geleneksel toplumlarda ise örf, adet, gelenekler etkilidir(İçli;2005:109).

Tan(1981)'a göre, kültürler zamanla değişebilir, değişme uyum yoluyla gerçekleşir. Belli bir değer bir başka değere üstünlüğünün anlaşılmasının mantıksal düşünceyi gerektirdiği alanlarda eskinin terk edilmesi genellikle dirençle karşılaşır(İçli;2005:111).

Ogburn(1964)'a göre kültür; bir toplumsal grubun kendisinin yarattığı ve o grubun üyeleri tarafından öğrenme ile kazanılan ve paylaşılan davranışlar ve ortak hayat tarzlarıdır. Adetler, geleneksel değerler, kurallar, kurumlar vb.dir(Altay; 1971:144).

Eğitim tarihi, eğitimin kültürden ayrı olarak düşünölemeyeceğini ortaya koymaktadır. Eğitim ve kültür birbirini şekillendirmektedir. Okulun görevi birikmiş kültür muhtevasını, genç kuşaklara geçirmek veya sosyal veraseti devam ettirmek olarak görölebilir. Ancak memleketimizde son yarım yüzyıl içinde değişen tutum ve değerler, bütün yaşama alanlarında ve dünyanın çeşitli bölgelerinde belirli kavramların değer kazanması veya kaybetmesi sonucu vuku bulan değişmeler, kültürün değiştiğini gösterir. Günümüzde kültürün çocuklara ve gençlere yalnızca tanıtılmasını öngören anlayış değişmekte okulların, kültürü tanıtmaya yanında aynı zamanda kültürü geliştirme fonksiyonu da önem kazanmıştır(Varış;1988:83).

Kültür tarihi boyunca doğuşunu ve gelişmesini gördüğümüz değerler dünyası her çocuğun ve delikanlının geçireceği tahsil yaşamı boyunca da tekrar yaşanır. Eğitim eski değerlere yenilerini katar. Bundan dolayı tahsil hayatı yalnız değerlerin yaşanması değil, aynı zamanda yaratılması demektir. Okul toplumun içindedir ve

onunla birlikte bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır. Okul delikanlılara kültürün bütününü yaşama ve hepsinde yaratıcılık gücünü işletme imkânı verir. Bunun içindir ki lise ğretiminde genel kültürün yeri çok büyüktür. Lise ğrencileri bu değerleri yaşayan ve yaratan bir faaliyet içinde bulundukça bu genel kültür asla pasif bir ansiklopedik bilgi yığını olmaz. Lisenin vazifesi genci yalnız meslek hayatına hazırlamak ve topluma intibaklı hale getirmek değil, toplumun seviyesini aşan üstün bir kültürü yaşatma ve yaratma gücü vermektir. Ortaöğretim en ileri kültür çevrelerinde dahi eski nesillerin bilgi ve değerlerini yeni nesillere nakletmekle kalmaz, ona daima bir şeyler katmayı sağlar(Ülken;1967:253–254).

Son elli yıl içinde Avrupa ve Amerika’nın medeniyet ve kültür sahasında dev adımlarla ilerlediğine şahit oluyoruz. Geri kalan milletlerin bu yarışa ayak uydurmaları yılları aylara ve bilhassa okul ve eğitim meselelerini ön plana almakla mümkün olabilir. İnsanların bir arada ve huzur içinde yaşayabilmesi fertlerin olgunluğuna tabidir. Kendinden başkasını düşünmeyen, bencil, temayüllerini disiplin altında bulundurmayan insanlar yaşadıkları çevrelerde her türlü kötü hareketlere teşebbüs edebilirler: hırsızlık, yalan söyleme, aldatma, rüşvet alma, adam öldürme gibi(Kanad;1958:VIII).

Güvenç(1984), zkalp(1996) ve İçli:(2005)’e göre bütün toplumlarda kendini yüceltme, kendini önemseme veya kendini merkeze koyma eğilimi vardır. Kişinin kendi kültürünü temel olarak alması ve diğer kültürleri kendi kültürü açısından değerlendirmesi etnocentrizm(kendini yüceltme)’dir. Her toplum ırkların en safına, tarihlerin en şereflesine, dinlerin en iyisine sahip olduğuna inanır. Bu değer yargılarıyla çelişen, çatışan her bulgu bilimsel olsun olmasın kuşkuyla karşılanır, taraftar bulamaz örneğin güreş ve boksu spor olarak, boğa greşini ise vahşet olarak değerlendiren görüş etnocentrik bir görüştür. Irkçılık, etnocentrik bir görüştür. Toplumsal birlik ve dayanışmanın devamı ve korunması açısından bu tür değer ve inançlar bir ölçüde gerekli gibi görünse de bilimsel anlamda olumsuz etkileri çok fazladır.

İdeal kültür toplumu bir arada tutan normların, değerlerin kurallarda geçerli olmasıdır. Ancak olması gerekenle olan birbirinin aynı değildir. Gerçek kültür ise norm ve değerlerin günlük hayattaki uygulanış veya bulunuş biçimidir. Örneğin demokratik olma üzerinde duran bir toplumda eğer karşılaşılan sorunlar demokratik bir biçimde çözülüyor, diktatörce bir yaklaşımla ele alınıp sonuçlandırılmaya çalışılıyorsa ideal kültür ile gerçek kültür arasında farklılık vardır(İçli;2005:115).

Kültür, fertlerin oturaklı bilgi ve görgü sahibi olması, manevi değerleri sevmesi ve toplumsal kurallara hâkim olmasıdır. Kültürlü insanın çok bilgili olması şart değildir. Mühim olan bildiklerini iyice benimsemesi, bilgi ve hareketleri arasında samimi bir bağlılık bulunmasıdır. Bir milletin kuvvetli veya zayıf, mesut veya bedbaht oluşu, fertlerin manevi değere, ahlaki karaktere ve gerçek kültüre verdikleri ehemmiyetle belli olur. Eğer bir memlekette fertler saadetlerini ve iç huzurlarını midelerinden ziyade ruhlarında ararlarsa, eğer insanlar maddi rahatlıktan ziyade manevi değerlere ehemmiyet verirlerse ve eğer fertler bir arada yaşadıkları insanların elemiyle ve saadetiyle candan ilgilenirlerse o millet topyekûn kuvvetli ve mesut olur(Kanad;1958:IX).

Değerler sürekli değişir, eskiler unutulur, yerine yeniler gelir. Modası geçmiş değerlerin modelleri ne denli kusursuz olursa olsun yandaş kazanamaz. Ancak çocuklar öğretmenlerinin değerlerini benimsemeseler de, inançlarını korumalarına saygı ve hayranlık duyarlar. Öğretmenlerinden modası geçmiş bir değeri almasalar bile onların dürüstlük ve inandıklarını savunma gibi değerlerini alırlar(Gordon;1997:247).

Kültür toplumun değerlerini bir araya getirir, içerir ve yorumlar. Böylece insanlar neyin bilinip uygulanmaya değer olduğunu öğrenmiş olurlar. Kültürün sosyal dayanışma için bir temel oluşturduğu söylenebilir. Bireyler kültür içinde sadece kendi kültürel geleneklerine bağlı hale getirilmekle kalmazlar aynı zamanda bu gelenekleri paylaşan diğer kişilere karşı da sadık olmaya yöneltirler. Yurtseverlik, ülkenin sevilmesi, kültürünün özelliklerinden zevk alma birbiriyle derinden bağlıdır(Fichter;2004:159).

Kottak(2001:52)'a göre; kültürler gelişigüzel toplanmış görenek ve inançlar değil, bütünleşmiş bir sistemdir. Adetler, değerler inançlar birbiriyle bağlantılıdır. Bunların birinde meydana gelen bir değişiklik diğerlerini de etkiler.

Değer sistemi kültürden kültüre, aynı kültürde zamandan zamana hatta aynı toplumda da bir bölge ve sınıftan diğerine farklılık gösterir. Bu durum değerlerin değişebilirliğini ve esnekliğini sergiler. Bir başka deyişle iyi-kötü, doğru-yanlış, düzgün-bozuk gibi yargılama ölçütlerinin kişilerin zihninde dikkati çekecek ölçüde değiştiğini sergiler. Bazı değerler o kültürü diğerlerinden ayırır. Bu özel değerler aile ve dini yaşantılarda karşımıza çıkabilir(Fichter;2004:179).

Bilgiye dayanan ve içkin değerler diyebileceğimiz kültür dalları ile inanca dayanan ve aşkın diyebileceğimiz kültür dalları birbirlerini tamamlayarak kültürün bütününe teşkil ederse de insanlar arası münasebetlerde bu kültür dallarının yayılışı her ikisinden ayrı yeni şekiller alır. Her ahlak ve her din, kendi doğduğu kültürün tekniği, sanatı, fikri ile yakından ilgilidir. Ahlaksız bir sanatın, hatta ahlaka karşı bir sanatın olduğundan bahsedenler tamamen haksızdırlar(Ülken;1967:3).

Li(1996)'nin yaptığı çalışmada bir milletin kültürel değerleri, geleneği ile bireysel öğretim inançları arasındaki ilişkiyi inceler. Bu da bizi yazı yazma öğretiminde kişisel inançlarımızı yansıtmamızın ötesine geçiyor ve kendi uygulamalarımızın bizi şekillendiren kültürel ve sosyal değerlerle bağlantısını görmemiz için bizleri zorluyor. Bunun yanında, hangi değerler sistemi adı altında sorgulama yapmamız için bizi zorluyor? Bizleri şu soruları sormamız için zorluyor, her günkü eğitimde inandığımız ve değer verdiğimiz şeyleri gerçekten uygulayabiliyor muyuz? Ne çeşit Amerikan değerlerini öğretimimiz aracılığıyla öğrencilere aktarıyoruz?(Fu;1997:116).

Kültürel normları telkin etmesine ve istenilen kişisel özelliklere yapılan vurguyu, evrensel ilkeler açısından ahlak oluşturmaya çalışan herhangi bir teorinin sonucu teşkil eden özellikleri olarak algılamışlardır. Birçok karakter eğitim, filozof ve sıradan insanlar bile dürüstlük, adalet, bilgelik gibi bazı değerler hususunda fikir birliğine varmış olsalar bile, bağlılık, vatanseverlik, dindarlık, azim, gizlilik, emir ve

iffet gibi değerler eğitimciler tarafından desteklenmeyebilir. Hangi değerlerin, faziletlerin/erdemlerin temelini oluşturduğu hususundaki karışıklık yüzünden, yapısalcı gelişmeler(Kohlberg) karakter ya da erdem yönelimli ahlaki teorileri, ahlaki ilime yönelik destekleyici bir çeşit değerler olarak eleştirdiler. Bir kültürde ya da tarihsel bir zamanda erdem diye tanımlanan değerler sıradan ya da kültürel alternatifleri yansıtır ve başka bir kültürde ya da zamanda da bu değerler tanımlanmayabilir. Bunun yerine, bilişsel teoristler ahlaki eğitimin, bireyler veya kültürler tarafından yapılan keyfi veya muhtemel değer alternatiflerine karşı genellenebilen ve mantıksal olarak savunulan evrensel ahlaki değerlere dayalı düşünsel süreçler formunda yer alması gerektiğini savunurlar(Prencipe ve Helwig;2002:841-842).

2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Yıllar boyunca değerlerle ilgili çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Şimdi bu sınıflandırmalardan bahsedilecektir. İlk önce Erol Güngör'ün de kabul ettiği sınıflama olan Spranger değer sınıflamasından bahsetmek gerekir. Spranger bu sınıflamayı 1928 yılında yapmıştır. Daha sonra Spranger'den ilham alarak "Study of Values" adlı geniş bir çalışma yapan Allport ve Vernon bu sınıflandırmayı ölçeğe dönüştürmüşlerdir.

Scheller(1966)'e göre bütün değerler aynı özelliklere sahip değildirler. Değerlerin taşıyıcıları vardır ve değerler taşıyıcılarına ahlakla ilgilerine ve görelili olup olmadıklarına göre üç gruba ayrılırlar: 1.Kişi değerleri 2. Vital (hayati) değerler 3. “Şey”lerin taşıdığı değerler. Birinci gruptaki değerler; iyi, kötü, sevgi ve nefret gibi değerlerdir. Bu değerlerin taşıyıcısı kişilerdir. İkinci gruptaki değerler ise, sağlıklı olma ve hasta olma, bitkin ve dinç, gürbüz ve cılız, asil ve bayağı olma gibi değerlerdir. Bu değerlerde temelini canlı varlık dünyasında yani insan, hayvan ve bitkide bulurlar. Üçüncü grupta yararlı, hoş gibi değerlerle kültür değerleri, ekonomik, estetik değerler vardır. Bu değerlerin temelinde belli bir “şey” vardır. İşte bu “şey”e Scheller “değer taşıyan şey” adını vermektedir.

Ülken değerleri, içkin değerler(tekni, sanat, fikir), aşkın değerler(ahlak, din) ve normatif değerler(dil, hukuk, iktisat)olarak üçe ayırmıştır(Ülken;1967:244).

Rokeach'ın 1973 yılındaki çalışmasına göre değerler şu şekilde sınıflandırılmıştır. 1.“Gaye değerler”; aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini 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, zevk. 2.“Vasıta değerler”; bağımsız olma, affedici, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol edebilen nazik, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk bilinci olan, temiz, yardımsever, oluşturmacı “yaratıcı”.

Görüldüğü gibi Rokeach'ın sınıflamasında bu değer gruplarında 18'er tane değere yer verilmektedir.

Tezcan(1974) değerleri şu şekilde gruplamıştır: Erkeklik değeri, kadınlık değeri, analık değeri, namus değeri, akrabalık değeri, komşuluk değeri, hemşerilik değeri, temizlik- pislik, eğitsel değerler, ekonomik değerler, dinsel değerler, siyasal değerler, ailesel değerler olarak değerleri gruplamıştır.

Lockwood bir makalesinde şöyle der: “Müşteri merkezli terapi ile değerlerin sınıflandırılması arasındaki benzerlikler, değerler sınıflandırılmasının temel olarak müşteri merkezli bir terapi olduğu sonucunu çıkaracak kadar önemlidir. Lockwood'un bu değerlendirmesi özellikle birçok okulun değerlerin sınıflandırılmasını sadece birkaç seçmeli derslerde değil aynı zamanda zorunlu değişik derslerde de kullanılacak bir teknik olarak uygulaması göz önüne alındığında önemlidir(Baer;1982).

“Değerlerin açıklanması” değerleri öznel ve göreceli açıdan yorumlaması göz önüne alındığında, bu kavramın “değerlerin açıklanması” birçok Hıristiyan, Yahudi ve diğerleri için problem olmakla kalmaz aynı zamanda liberal demokrasinin felsefi temelini bozmaya yönelik tehdit oluşturur. Eğer bütün değerler bireysel bir seçim ve tercih meselesiyle, o zaman diğer insanların fikirlerine karşı hoşgörülü olma, eşitlik,

temel sosyal adalet gibi değerlerde kişisel seçim ve tercih meselesidir. Böyle bir durum, çoğunluk gibi değerlere bağlı olduğu müddetçe hoşgörüyü karşılanabilir(Baer;1982).

Şirin değerleri “aracı değerler” ve “temel değerler” diye ikiye ayırır. Bu ayırımla ilgili şunları belirtir: Değerler temel ve aracı değerler olarak sınıflandırdığımız gibi bu değerleri de kendi aralarında bazı özelliklerine göre sınıflandırabiliriz. Temel değerler şahsi ve sosyal değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerleri sınıflandırmada esas; değerlerin şahsa dönük veya topluma dönük olması ya da şahsa özgü veya şahıslar arası olmasıdır. Mesela iç huzur, selamet gibi değerler kişiye özgüyken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar kişiler arası bir nitelik taşır(Şirin;1983:4).

Spranger değerleri altı temel değer grubunda toplamıştır: Estetik, teorik (veya ilmî), iktisadî, siyasî, sosyal ve dinî değerler. Bunlar insan hayatının belli-başlı varlık sahaları olduğuna göre, herkes kendi hayatında bunlara şu veya bu derecede bir kıymet verir veya bunlar karşısında belli bir tavır alır(Güngör;1993:61). Güngör bu değer kategorilerinden bahsederken ahlaki değerleri de katar, bu konu ile ilgili şunları söyler; “Biz araştırmamızda klasik değer sıralamasına sadık kalarak bunlara bir de ahlaki değer boyutu ekledik”.

Bir diğer değer sınıflandırmasını da Schwartz yapmıştır. Schwartz, Rokeach’ın belirlediği değerler üzerinde bazı değişiklikler yaparak Rokeach’ın belirlediği 18 gaye ve 18 vasıta değerini 10 temel değer tipinde gruplamıştır. Bu değer tiplerinin açıklamalar kısmında verilen değerlerin toplamı ise 56’dır.

Schwartz’ın Değer Sınıflaması Tablosu	
Değer Grupları	Değerler
Güç(Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.

Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak.
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Özyönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.
Evrenselcilik(Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
İyilikseverlik(Benevolence): Bireyin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardım sever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.
Geleneksellik(Tradition): Kültür veya dinsel töre, fıkirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat(dünyevi işlerden el ayak çekmek), mahremiyet
Uyma(Confirm): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.

Güvenlik(Security): Toplumsal var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.

Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000:61), Akbaş (2004:34).

Geleneksel değer tipi içinde yer alan değerlerden hayatın bana verdiklerini kabullenmek “kadercilikle” örtüşmektedir. Geleneklere saygılı olmak, sadece kendi geleneklerine değil diğer, insanların geleneklerine de saygılı olmak şeklinde uygulanırsa daha evrensel olacaktır. Mahremiyet ise günümüzde en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Özellikle göz önündeki insanların mahremiyetleri deşifre edilmeye başlanmıştır veya kendileri tarafından teşhir edilmektedir.

Bütün toplumlarda yaygın olarak ortak anlama gelen değerler kullanılır. Başkalarının varlığına saygı da başka bir evrensel değerdir. Özgürlük, adalet, cesaret ve kendine hâkim olma gibi değerler antik Yunandan beri görülür(Ryan ve Bohlin; 1999:7).

Ketenci(1997) çalışmasında değerleri şu şekilde sınıflandırmıştır: İnsani değerler “dil, bilgi, sanat”, toplumsal değerler “adalet, laiklik”, etik değerler “adil olmak, dürüst olmak”, millî değerler, burjuva değerleri, batılı –doğulu değerler, evrensel değerler, İslâmî değerler “Ketenci İslâmî değerler demiştir, ancak bu değeri genelleyecek olursak dini değerler diyebiliriz”, tarihî-turistik değerler “buna da kültürel değerler demek daha doğru olacaktır”.

Mengüşoğlu(1988), Özlem(1982), ve Akarsu(1979)’ya göre; Scheller bu üç grup değeri “mutlak değerler” ve “göreceli değerler” olarak iki grupta toplar ahlak değerleri(kişi değerleri ve kutsal değerler (die Werte des Heiligen), mutlak değerlerdir(Ketenci;1997:28).

Winter, Newton ve Kiripatrik(1998)'e göre; değerler, ilgili olduğu insan toplumunun özelliğine göre; ailevi değerler, toplumsal değerler ve bireysel değerler olmak üzere üçe ayrılır.

Dilmaç, insanların hayatlarında yer alan ve önemsedikleri en belirgin değerleri şöyle sıralamıştır.

1. İnsanları sevmek; İnsan sevgisi sınırsızdır. İnsana ve hayata verilen önem çok büyüktür. İnsanlar arasında birlik, beraberlik, mutluluk ve refah esas alınır.

2. Uyumlu olmak; insanlar yaptıkları eylemlerde, bunalıma, kırıncılığa ve bölünmeye gidecek yolları terk eder. Kendi iç ve dış dünyasında denge kurmaya çalışır, bilir ki ancak bu durumda mutlu olabilecektir.

3. Hırsları kontrol altına almak; insanlar kendi kendilerini eğiterek iç dünyasında arzuları ile yetenekleri arasında bir denge kurmaya çalışır. Servet hırsları, şöhret hırsları ve şehvet hırslarının esiri olmadan davranışlarını kontrol eder. İhtiraslarını törpülemeye ve mükemmel bir insan olmaya çalışır.

4. Başkalarının mutluluğunu istemek; insanlar kendi mutluluğu için harcadığı enerjiyi başkalarının mutluluğu içinde harcar.

5. Kendini kontrol etmek; insanlar her zaman hatalarında ve kusurlarından kurtulmaya çalışır. Bunun için bazen insan iç dünyasına dalar ve iç dünyasının muhasebesini yapar.

6. İyi insan olmak; kalbinde ve zihninde temizliğe ve sadeliğe erişmiş, gönüllü insan sevgisi ile dolu ve kâinatın sevgi mabedine inanmak.

7. Manevi değerlere inanmak; manevi değerler insanın kötü özelliğini yok etmeye çalışırlar. İnsanlar arasında dine göre ayırım söz konusu değildir.

8. Yardımsever olmak; yardımsever olan insanlar ağlayan gözlere gülümseme vermesini, kişinin acılı ve ümitsiz günlerinde onun yanı başında olmasını bilir. Böyle bir insan çevresindeki insanlarla olan görüş ayrılıklarına öfkelenmeden geçiştirmesini bilen insandır. Başkalarının düşüncelerine de önem veren bir insan niteliğindedir.

9. Tecrübeli ve bilgili olmak; insan hayatının amaçlarından biri tecrübeli ve bilgi sahibi olmaktır. Sadece iyi insan akıllı insan, temiz insan olmak yeterli değildir.

Bilgili ve tecrübeli insan çevresini eğitmek ve topluma yararlı olmak için uygulamaya yaptığı zaman görevini yapmış olur.

10. Dost edinme; maddi ve manevi zenginlikleri dostları ile paylaşmak, almaktan çok vermek, dost edinmek açısından önemlidir. İnsanlar dostlarını günahı ve sevabıyla kabullenir.

11. Evlat yetiştirme; insanlar maddeyi ve görüntüyü amaçlayan becerilerden çok, evlatlarına ve iç dünyalarını ve gönüllerini zenginleştirecek sağlam ve iyi prensipler öğretir. İnsan evlatlarına maharet yerine dürüstlük, incelik yerine sevgi öğretir.

12. Eser oluşturma; insanları hayatları boyunca bir sanatkâr gibi ortaya bir eser çıkarmaları gerekmektedir. İnsanlar akılları, bilgisi ve tecrübeleriyle bir heykeltıraş gibi ortaya mükemmel bir varlık çıkarmak için çaba sarf eder. Böylece maddi varlıklara ve doğanın çeşitli olanaklarına sahip olan insan, manevi yönden de zenginleşmiş birer varlık oluşturur(Dilmaç;1999:16,17).

Prencipe ve Helwig(2002:845)'e göre, ahlaki karakter değerleri için, olumlu veya sıklıkla paylaşılan değer dürüstlüktü. Bunun olumsuzluğu ise dürüst olmamaktır. Ahlaki olmayan karakter değerleri için olumlu ya da sıklıkla paylaşılan değer çalışkanlık ya da gayretti. Olumsuz değer ise tembellik ya da miskinlikti. Siyasi ahlaki değerler için olumlu ya da sıklıkla paylaşılan değer demokratik devlet sistemine bağlılıktı. Geleneksel siyasi değerler için sıklıkla paylaşılan vatanseverlik ya da bir ülkeye karşı saygı veya sevgi, olumsuz ya da daha az sıklıkla desteklenen milliyetçi değerlerle zıttı.

Prencipe ve Helwig(2002:845) değerleri 6 gruba ayırmışlardır. Buna göre;

1. Değerlerin refah veya adalet, haklar gibi meseleler için direkt olarak ilgili ahlaki değerler,

2. Değerlerinin refahı veya hakları ve bireysel kişilik ya da karakter özellikleriyle ilgili değerlerden oluşan ahlaki karakter değerleri,

3. Karakter özellikleri ile ilgili ahlaki olmayan karakter değerleri,

4. Siyasi ahlaki değerler,

5. Vatan sevgisi veya yurtseverlik gibi diğ er siyasi değerleri içeren geleneksel siyasi değerler,

6. Dini değerler.

Bütün değerler elbette ki iseldir. Tam anlamıyla anlamlı olmak için bütün değerler kişisel olarak kucaklanmalıdır. Bu açıdan, birisinin değerleri hakkında anlaşılabilir olmak ve tutarlı olan şeylere de değer verme iddiasında olmamak önemlidir. O zaman hemen hemen herkes değerlerin psikolojik anlamda kişisel olduğuna katılacaktır. Fakat değerlerin felsefi anlamda kişisel olup olmadığı tamamen farklı bir sorundur.

Baer(1982)'a göre, birçok filozof, tanrı bilimci değerlerin sınıflandırılması kavramına karşı, değerlerin, sadece bireyin değer üzerinde hak iddia ettiği şekilde değil daha genel anlamda doğru, yanlış, gerçek veya sahte olarak bilinebildiği g r    n  benimsemektedirler. Onlara göre, değerler sadece göreli ve öznel değildir.

Evin ve Kafadar(2004:296)  alı malarında değerlerden ulusal ve evrensel değerleri ele almışlardır. Bu değerleri  u şekilde ayırmışlardır. Ulusal simgeler ve değerler olarak; millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, ulusal simgeler(ulusal mar , ulusal anıtlar, ulusal bayram, bayrak), kahramanlık, dil, gelenek ve görenekleri belirtmişlerdir. Evrensel değerler olarak; demokrasi, insan hak ve özgürlükleri, uygarlık, barış, eşitlik, bilim ve bilimsel düşünme, sanat,  evre duyarlılığı, sevgi'yi belirtmiştir. 9 tane ulusal, 9 tane de evrensel değer ifadesine yer vermiştir.

Refshauge(2004:3) değerler ayrıştırmasında temel değerlere yer vermiştir. Refshauge'ye göre; devlet, toplum için temel değerleri takip etmenin öneminin farkındadır. Bu değerler adalet, mükemmellik ve medeni, dürüst topluma yönelik kaygı da dâhil bir bütün olarak Avustralya toplumunun inançlarını ve isteklerini yansıtır. Bu değerler, laik ve dinsel dünya g r   lerinde yaygındır ve çoğu kültürde de bulunur.

Refshauge'ye göre temel değerler şunlardır:

Dürüstlük: Tutarlı bir şekilde dürüst ve güvenilir olma.

Mükemmellik: Okul yaşamında, bireysel ve toplumsal hayatın her alanında en yüksek kişisel başarı için mücadele etme.

Saygı: Kendin ve başkaları için saygılı olma ve diğerlerinin farklı ve karşıt görüşlere sahip olma hakkını kabul etme.

Sorumluluk: Kendine, diğerlerine ve çevreye karşı bireysel ve toplumsal davranışlardan dolayı sorumlu olma.

Katılım: Toplumun ve milletin sosyal ve ekonomik refahından minnettarlık duyarak ve bunun için katkı sağlayarak aktif ve üretken birey ve grup üyesi olma.

İşbirliği: Uyuşmazlıklardan barışçıl bir çözüm içerisinde olarak ve başkalarına destek sağlayarak ortak amaçlara ulaşmada işbirliği içerisinde çalışma.

Önemseme: Empati göstererek ve merhametli davranarak kendinin ve diğerlerinin refahını düşünme.

Tarafsızlık: Sosyal adalet ilkelerine sadık olma ve önyargıya samimiyetsizliğe ve adaletsizliğe karşı çıkma.

Demokrasi: Bir Avustralya vatandaşı olma sorumluluklarını ve haklarını, özgürlüklerini kabul etme ve yükseltme.

Kinnier, Kernes ve Dautheribes(2000), dünyada insanların inandığı tüm dinlerle ilgili, lâik kurumlarla ve uluslararası kuruluşlarla ilgili dokümanları inceleyerek, evrensel çekirdek ahlaki değerlerin bir listesini çıkarmışlardır. Herkes için ortak olarak kabul edilebilecek bu değerler şunlardır: Gerçeği arama, adaleti arama, kendini koruma ve kendine saygı gösterme, kendini övmeme veya benmerkezci olmama, davranışlarından sorumlu olma ve vicdanına göre hareket etme, tüm insanlar arasındaki bağımlılığa saygı duyma, başkalarına yardım etme, diğerleri için saygılı, hoşgörülü ve bağışlayıcı olma, başkalarına zarar vermeme, çevreyi ve diğer canlıları korumak.

Bu görüşlerin dışında bazı ülkelerin eğitim programlarında belirledikleri ortak değerler ise şunlardır:

Ülke adı	Ortak değerler
Türkiye	Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, (Köroğlu: 2006).
Yeni Zelanda	Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, görev, merhamet, (Heenon;1996).
Avustralya	Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçıl çözümler arama(Moroz & Reynolds; 2000).
ABD “NCSS”	Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı (NCSS;1984).

(Doğanay;2006:263).

Fichter(2004:173-175) değer sınıflandırılması ile ilgili şunları söylemiştir:

a) Değerler zorlayıcılık derecelerine göre sınıflandırılabilir. Böylelikle değerler sosyal kişiliği etkileme derecesine göre düzenlenmiş olurlar. Bir uçta kişinin bilinçli olarak kabul ettiği, moral (ahlak) açısından en güçlü değerler bulunur. Bu değerlerin çiğnenmesi normal kişide suçluluk ve utanma duygusu uyandıracaktır. Kişi bu değerlere rıza göstermeye kendini bilinçli olarak zorunlu hisseder. Bu kutupta en kesin ve katı emirler yer alır. “Yapılmalı” ve “Yapılmamalı” olanları belirten değerler bulunur, yurtseverlik tek eşle evlilik, tek tanrıcılık olumlu değerleri, çok tanrılılık, ihanet ve çok eşlilik olumsuz ölçütleri işaret eder.

b) Sosyal değerler süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde düzenlenebilir. Burada en yüksek değerler toplumun sürekliliği ve kamu refahı için neyin istenmediğine ve hatta neyin önemli olduğuna işaret eder. Bu alan sevgi ve hakkaniyet ilişkilerinin en yoğun bulunduğu alandır. Burada yüksek değerlerin kendi

aralarında ilişki ve denge vardır. Örneğin; kişisel özgürlük ve sosyal otorite arasında olduğu gibi.

c) Değerlerin en anlamlı sınıflandırılması değerlerin kurumsal işlevlerine göre sınıflandırılmasıdır. Genellikle değerleri dini, siyasal, ekonomik vb. açılardan ayırırız.

Yapılan birçok çalışmada bu sınıflandırmalar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu çalışmada değer sınıflandırılması ile ilgili görüşler topluca ele alınmaya çalışılmıştır. Ancak varlığı mümkün olan bütün değerler bir kimseye verildiği zaman onların bir sıralaması yaptırılınca, şahsın en yukarıya koyduğu değer, bireyin her şeyden daha fazla kıymet verdiği şeydir. Onun değer sıralaması o yönde olur.

2.1.5. Geleneksel Değerler

En bilinen anlamıyla gelenek; kültürün nesilden nesle intikal ederek zamanımıza kadar ulaşmış gayri maddi tarafıdır ki bazen eskiliğinden, bazen de çeşitli devirler ve vaziyetlerde denendikten sonra baki kalmış olmasından kıymet ve kuvvetini alan inanç, amel ve adetlerden oluşur. Gelenek, şüphesiz maziden gelmekle birlikte mazide kapanıp kalmayan “kökü mazide olan atı” gibi anlaşılmaktadır. Millî geleneğimizi doğru ve muteber saydığımız takdirde dahi, bir taraftan gelenek unsurlarının neler olduğu tayini içindeki güçlük, bir taraftan da zaman seyri içinde gelenek unsurlarının –daha yavaşta olsa- değişikliğe maruz kalışı, geleneğin nihai otorite olarak alınmasını fakir bir çare haline düşürmektedir. Geçmiş nesillerden devralınan inanış ve davranış kalıplarına sadakat manasında alınan gelenekçi görüş, karşılaşılan yeni problemleri çözmenin güçlüğünden yılarak mazinin kucağından barınma ihtiyakı içinde kaybolan bir davranışa medar olabilir. Oysa bugünün realitesi dünün kopyası olmayıp sürekli bir değişme içinde bulunduğundan, realiteye nüfuz kudreti değiştiğinden ve insanların değer (ve bilgi) sistemleri değiştiğinden karşılaşılan yeni problemlerin çözüm tarzları da değişecektir. Geçmişteki problemlere –yine mazideki değer sistemi ve bilgilerin ışığı altında- bulunabilen çözüm tarzlarının, değişik problemlere değişik değerler ve bilgilerin ışığı altında verilecek cevaplara özdeşlik taşımaması gerekir(Ertürk;1962:34-35). Ne geleneklere

sorgusuz sualsiz bağılılık ne de tamamen inkâr etme yoluna gidilmeli, zamanın şartlarına göre gelenekler uygulanmalıdır.

Gelenek (Tradition); kuşaktan kuşağa devam eden daha köklü ve daha eski adetlere denir. Örneğin; konukseverlik, güreş sporu bizim millî geleneklerimizdir. Görenekler adetler, örfler ve gelenekler, bazen insanların iradesiyle, düşünceleriyle bir dereceye kadar değişikliğe uğrayabilir veya zamanla kuvvetlerini yitirirler, hatta büsbütün yok olurlar. Böylece yerlerini başka toplumsal kurallar alır. Toplumda zamanla kökleşen bu normlar, kişisel ve toplumsal davranışları büyük ölçüde kontrol ederek toplumsal düzeni sağlar. Toplum içinde fertler başıboş değildir. Her toplumda fert davranışlarını düzenleyen bazı toplumsal normlar vardır. Toplum içinde yaşayan fertler bu normları bilirler. Toplumun yeni üyeleri de bunları toplumun içinde yaşarken öğrenir ve hareketlerini bunlara göre düzenler. Adetler, örfler, gelenekler, kanunlar, aile, din, ahlak vb. toplumsal kural ve kurumlar fert davranışlarını düzenleyen davranış kalıplarıdır. Bu kurallar kişilerin davranışlarını kontrol ederek fertleri sürekli baskı altında tutarlar(Altay;1971:31).

Ferdin sosyalleşmesinde ilk görev, ferdi saran ilk sosyal muhit olan aileye düşmektedir. Böylece aile, hem sosyalleşmenin hem de ferdin şahsiyetinin ilk tohumlarının atıldığı çok önemli bir sosyal ortamdır. Düzenli aile ortamı, çocuğun sosyalleşmesinde ve şahsiyet kazanmasında çok müspet rol oynar. Her çocuk, ilk toplumsal değerleri, normları, inançları, örf ve adetleri ailesinden öğrenir. Böylece her aile, çocuğuna, sosyalleşme ve şahsiyet kazanmanın ana tohumlarını, doğduğu kutsal mekân olan aile yuvasında kazandırmaktadır. Bunun için, çocuğun sosyalleşmesinde ve şahsiyet kazanmasında ailenin temel taşları olan anne ve babanın rolü çok önemlidir. İyi kurulmuş, saygı ve sevgi esasına göre işleyen bir aile grubu içinde çocuk, sevgiyi, saygıyı, toplumsal değerleri taze ve teiniz ruhuna nakşeder. Sosyal ve kültürel seviyesi yüksek, millî değerlerin saygı gördüğü bir aile ortamında yetişen çocuğa, sosyalleşmenin ve şahsiyetin ilk öğretmenleri olarak anne ve baba, yeterince sosyalleşme malzemesi verir. Aile ve okul gibi biri birini tamamlayan sosyal muhitlerde olgunlaşan ve adım adım sosyalleşmeyi takip eden fert, bu sosyalleşme içinde kendine özgü ve sosyalleşmenin biçimlendirdiği bir şahsiyet

yapısına sahip olur. Aslında fert için hayatın her safhası, her iş değişimi yeni bir sosyalleşme olayını doğurur. Böylece, her yeni şeyle karşılaşma, yeni bir sosyal uyumu beraberinde getirmektedir. Evlenme, ilk çocuğun doğuşu, ilk çocuğun evlenmesi, toplumda ferdi, yeni uyumlara sevk eder(Aydın;1986:107).

Toplumun veya toplumdaki bir grubun ortak kanıları ile bazı eşyaların veya canlı varlıkların olumlu veya olumsuz şekilde değerlendirilmesinden toplumsal değer doğar. Her toplumda topluca bazı şeyler iyi, güzel, faydalı, kutsal, bazı şeyler kötü, çirkin ve zararlı sayılır. Kişi doğduğu toplumda toplumsal değerleri hazır olarak bulur ve zamanla benimser. Bu sebeple kişinin kanıları, çoğunlukla toplumun değerlerine uygundur(Altay;1971:32).

Bir milletin fertlerinin şahsiyet yapıları, o milletlerin kendi kültür değerleri içinde oluşmaktadır. Bir millet, kendi kültürünü ne kadar toplumsal değerlere yansıtabilirse, ne kadar eğitim düzeyinde nesillere bu kültürü sunabilirse o milletin fertleri, o nispette şahsiyetini bulur ve yabancılaşma illetine de yakalanmaz. Bu anlamda şahsiyet, bir milletin temel değerlerine sadakatle güçlenmekte ve kültür köküne bağlı kaldıkça da kaybolmamaktadır. Şüphesiz sosyalleşme seyri içinde, farklı sosyal gruplara dâhil olan fertler, farklı sosyal statülerde görev yapmaya başlar. Bir milletin kendi kültür kalıbı içinde sosyalleşen fert, kendi kişilik ve zevk kaynaklarından da istifade ederek elde ettiği yenilikleri, yine kendi kültürüne ekler. Böylece fertlerin şahsiyeti, sosyalleşmeye yeni değerler ilave etmiş olur(Aydın;1986:110).

İyi bir yurttaş ve değerli bir insan olmak için, bütün genişliği ile demokrasi ilkelerine uygun bir anlayışın vicdanımızda kök salması gerekir. “Aile, mülkiyet, iş, kültür, fikir, inanç, toplanma, seçme, adalet, isteme hak ve hürriyetleri” o kadar kutsaldır ki, bunlar gerçekleşmedikçe insanların mesut olmasına ve dünya yüzünde kardeşçe bir barış ve medeniyetin kurulmasına imkân yoktur(Sena; 1950:32).

Çin gelenekleri üzerine bir araştırma yapan Li'nin çalışması, Çinli öğretmenlerin açıkça bu kültürel yardımcı rolünü kabul ettiklerini, bilinçli olarak

geleneklerini devam ettirdiklerini ve edebiyat ve yazı öğretiminde bunu öğrencilere aktardıklarını göstermektedir. Öğrencilerden biri açıkça şunu ifade etti. “3 bin yazı tarihimiz var ve atalarımız birçok kitap yazdılar ve yazıma yönelik mükemmel yaklaşımlar geliştirdiler. Bunlar bizim değerli mirasımız öğretmenlerin ise atalarımızın başarılı yazma deneyimlerini bir öğrenciye öğretme sorumluluğu var. Şiirsel türde de Çin edebiyat tarihinde en etkili gelenektir. Çin edebiyat tarihi, ayrıca yazı yazma öğretiminde geleneksel olarak aktarılır ve bu tarih Çinli öğrencilerin yazılarını batınıkinden ayırır. Gelenekçi Çinli öğretmenlerin aksine, Amerikalı öğretmenler kendi kişisel tarih ve hayat deneyimleri aracılığıyla öğretme inançlarına yönelik kaynakları çıkarma eğilimindedirler. İyi bir yazı için kriterleri ise, orijinallik, bireysellik ve yaratıcılık. Li’nin çalışmasında iki Amerikalı Jane ve Jack yazmanın kişinin kendisini ifade etmesi ve kendini keşfetmesi olduğunu iddia eder. Onlara göre kişi kendini, iç dünyasını dinlemeli ve doğruyu kendi içinde aramalı. Gelenekçi Çinli öğretmenlerde farklı olarak bu Amerikalı öğretmenlerin inanç değerleri onların kültürel miraslarını ve öğretme aracılığıyla öğrencilerle bilinçsizce aktardılar, ulusal değerlerini yansıttılar. Çin kültürü geçmişe yöneliktir ve eski değerlerin ve geleneğin şu ana rehberlik etmesine izin verir. Amerikan kültürü ise değişikliğe, yeniliğe ve bireyselliğe önem verir. Amerikanın iki değerden oluştuğu görülür. Birisi bu milletin dayandığı kurucu/temel ilkeler. Diğeri ise bu ülkenin uyguladığı kapitalist sistemi temsil eden ticari değerlerdir(Fu;1997:109,111).

Bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ahlaksal ve dinsel değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Ancak bu değerler normlar içerisinde somutlaşır ve normlar aracılığıyla etkinlik kazanır. Daha genel ve soyut olan değerlere karşılık normlar, yaptırım güçleriyle toplumsal hayatın belirgin bir unsurunu oluştururlar(Durmuş;1996:17) .

Schueddekopf, Dance, Vigander ve Bruley(1969)’in yaptıkları çalışmada Avrupa’daki tarih öğretimi ve ders kitapları incelenmiş programlar üzerinde incelemeler ve yorumlar yapılmıştır. Demokrasi ile ilgili açıklama yapılmasına karşın, değerler ve geleneklerin önemi ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir. Avrupalılık bilincinden bahsedilmiştir.

NSW devlet okulları daima toplumumuzda değerlerini önemseyen gelenek ve hukukun temeli olan değerleri öğretmiştir.

Değerler günlük hayatta karşılaşılan meseleleri, olayları ve şartları değiştirmeye yönelik tutumları şekillendirir. NSW'deki okullar değerleri öğretme sorumluluğunu ailelerle ve toplumla paylaşır. Değerler temel olarak evde öğretilirken ilişkiler ve yaşam deneyimleri aracılığıyla değişikliğe uğrarken, ebeveynler ve toplumun okullarda öğretilen ve sıklıkla benimsenen değerler hakkında yüksek beklentileri vardır. Bu değerlerin devlet eğitiminin bütün alanlarında gösterilmesi devlet okullarının hem amacı hem de başarı ölçütüdür(Refshauge;2004:2).

Robbins(2005) “geleneksel değerler diyerek ne kastediliyor?” adlı yazısında şunları söylemiştir:

Son yıllarda geleneksel değerler ifadesini çok sık duymaya başladık. Her seçim kampanyasında görünmeye ve medyada da sıklıkla tartışma konusu olmaya başladı. Gerçekte, geleneksel değerler Amerikalıların birçoğu tarafından başlangıçtan tarihi boyunca kabul edilen standartlar ve değerleri işaret etmektedir. Ben de dâhil birçok Amerikalının inandığı gibi bu değerler Amerikalıyı büyük ve özgür bir ulus yapmıştır. Bu değerlerin yokluğu ülkemizin çöküşüne sebep olacaktır. Geleneksel, geçmişteki Tanrı inancı ve İncili içeren tarihi Amerikan değerleri, onur ve aileye saygı, çalışma ahlakı, kesin olan doğru ve yanlış kavramı, iş hayatındaki dürüstlük, liderlikteki bütünlük, otoriteye saygı, ilişki ve çocuk yapmak için ön şart olan evlilik, anne-baba ve çocuklardan oluşan aile gibi diğer ulusal geleneklerin temelini oluşturmaktadır.

Bugünün politikacıları bu gibi geleneksel değerleri yeniden yapılandırmaya çalışıyorlar, bu Tanrı inancını geliştirmek istedikleri için değil. Fakat onlar, geçmişte inananlar tarafından uygulanan değerlerin günümüzde ulusumuzu kaplayan hastalığın tek kurtuluş yolu olduğunu görmektedirler.

Devletimiz geleneksel değerlerin kaybolması ile ortaya çıkan bu sosyal hastalıkları tedavi etmeye çalışmak için harcadığı paralar yüzünden iflasın eşiğine gelmiştir. Bu hastalıklar:

Uyuşturucu bağımlılığı, sorumsuz babalar, evlilik dışı çocuğu olan anneler, çocuk aldırma, terk edilen çocuklar, terk edilen yaşlılar, AIDS ve diğer cinsel

hastalıkların yayılması, yasa ihlalleri, sosyal ihlaller, eğitimin kötüye gitmesi, okullarda disiplinsizlik, artan suç oranı vb.

Son zamanlardaki gelişmelere bakılarak Amerikanın Roma İmparatorluğunun çöküşüne sebep olan yolu takip ettiği söylenmektedir. Edwar Gibbon tarafından yazılan ünlü tarih eseri “Roma İmparatorluğunun gerilemesi ve çöküşü” adlı kitapta yazar Romanın çöküş sebeplerini şöyle sıralamıştır:

- Devlet tarafından yapılan gereksiz harcamalar,
- Gençlerin ülkelerini savunmak için orduya katılmak istememeleri,
- Lükse düşkünlük,
- Aile hayatının bütünlüğünü yok eden ahlaksızlığın yayılması (ailevi değerler),
- Homoseksüelliğin ve cinsiyet karmaşasının yaygınlaşması (kadın gibi davranan erkekler, erkek gibi davranan kadınlar),
- Dinin yok sayılması.

Çalışmasını şöyle sonlandırmıştır: Üzülerek söylüyorum bunların birçoğu bizim toplumumuzun yaşadığı sorunların aynısı. Yani Amerika aynı yolu izlemeye devam edecek mi? “Tarihten ders almayanların kaderi, aynı felaketleri yaşamaktır.” Bir gerçek gayet açık: Değerler toplumumuzda geri gelmediği sürece Roma gibi ulus olarak bunun içinde yok olacağız

Diallo(2005) “Geleneksel Değerlere Karşı Modern Kavramlar” adlı çalışmasında şunları belirtmiştir:

Geçmiş yüzyıllarda birçok toplum geldi geçti (var oldu). İnsanoğlu bir sebep için yaratılan varlıktır. Bir yerde toplum varsa insanlar toplumu ve hayatı düzenlemek için kurallar koyar. Bu kurallar ve hayat biçimi değerler olarak adlandırılır. Bu değerleri açık ve özel bir kontekste koymak gerekirse, bu değerlere göre yaşayan insanlara gelenekselciler denir. Bu geleneksel değerler dikkate alınmış ve geleneksel toplumlarda çok önemli roller oynamıştır.

Nerede bir toplum kurulursa kurulsun onu yöneten birçok fikir vardır. Tarihsel olarak, geçmişte insanlar kendilerinden gelen değerlere göre yaşamışlardır. Bu değerler gelenekle birlikte kullanılır, uygulama gereksinimi olduğu için geçmiş

geleneklerle alakalıdır. Geleneksel değerler geleneksel toplumlarda çok önemli rol oynamıştır.

Toplumlar geleneksel değerlerle düzenlenirdi. Çocukların eğitimi geleneksel ve ahlaki değerlere dayanırdı. İyi davranışlar toplumun her üyesinde gözlemlenebilirdi. Aileler geleneksel değerlere göre yaşırdı. İnsanlar boşanmaya çok az başvuruyordu. Yaşlı insanlar geleneksel değerleri iyi bilen kişiler olarak kabul edilirdi. Onlara saygı duyulurdu ve toplumda iyi bir yere sahiptiler. Genç nesil ahlaki ve geleneksel değerleri öğrenirdi. Bu yüzden Malili yazar Amadou Hampaté Bâ “yan kütüphanede ölen yaşlı bir adam” adlı eserinde toplumda ne olursa olsun yaşlı insanlara başvurulurdu. Onların fikirleri ve tavsiyeleri hemen kabul edilip uygulanırdı demektedir.

Afrika’yı ele alırsak koloniden önce Afrika halkı geleneksel değerlere dayalı düzen içindeydi. Bu yüzden geleneksel değerlere göre yüksek hayat standardında kendi kendilerine yetiyorlardı. Amerika bu noktada başka bir örnektir. Tarihsel olarak ilk yerleşen Protestanlar ve diğer dini gruplar güçlü geleneksel ve ahlaki değerlerle yaşıyorlardı. Bugünün süper gücü olan Yeni Dünya’yı geliştirmek için gelmişlerdi.

Ayrıca son yüzyılda bilim ve teknoloji çok gelişti. Geleneksel değerleri henüz kavramamış olan genç kuşak modern kavramlar olarak tanımlanan bilim ve teknolojiyi büyük bir ilgi ile karşıladılar. Bu sebeple toplumda farklı gruplaşmalar oldu: geleneksel değerlere karşı modern kavramlar. Modern kavramlar geleneksel değerlere karşı tehdit olarak görüldü. Sonuç olarak, manevi, ahlaki ve geleneksel değerler dikkate alınmaz oldu. Oysa hem geleneksel değerler hem de modern kavramlar aynı çatı altında olabilir. Her ikisi de toplumun hayat standardını geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Kısaca, geleneksel değerler toplumlarda çok büyük rol oynadı. Modern kavramları doğrudan bilim ve teknoloji geleneksel değerler ve modern kavramlar arasında anlaşmazlık doğurdu. Fakat bu kavramlar vizyonumuzu ve dünya anlayışımızı genişletti. Geleneksel ve modern kavramla yanlış anlama ve kavramdan dolayı zıt görünmektedir. Bugünlerde, geleneksel ve modern kavramlar yapıcı, olumlu olarak kullanıldığında düşmanlık sona erecek ve insanların çözümü olacaktır

McCollister(2005)’e göre; geleneksel değerler, babanın para kazanıp, annenin evi çekip çevirdiği anne, baba ve çocukların tek bir bütün olarak yaşadığı eski güzel günleri temsil etmektedir. Gerçek geleneksel değerlerimiz hiçbir şeyin değişmediği zamanlara dayanır ve özellikle annenin çocuğunu yetiştirdiği bizi şekillendiren gerçek geleneksel değerlerden ve evrimsel köklerimizin uygulamasından ders alırsak ailelerimizi ve toplumumuzu güçlendirebiliriz. Geçmişten gelen bu geleneksel değer bir çocuğun başarıya veya başarısızlığına giden yolda önemli bir etkidir.

Risk altındaki Amerikalı çocuklar üzerine yapılan araştırma sonucunda şunlar belirtilmiştir: Çocuklar “sevgiyle, besleme, koruma, teşvik ve destek” olmadan büyüyemezler. Bu geleneksel değerler olmazsa çocuklar susuz, gübresiz ve güneşsiz büyüyen tohumdan daha fazla gelişemez. Daha kötüsü, bu tür öğrenme, çocuğun bu alacağı şekilde verilmezse kaybedilir. Bu yüzden çocuğun büyümeden önceki ilk yıllarına dikkat etmek değer biçilemez bir öneme sahiptir. McCollister “anne karnından başlamak üzere çocuğa annenin bakması, çocuklarımızın ve bizim geleceğimizin vazgeçilmezidir ve günümüzün hastalıklarından kurtulma şansımızdır. Bu tüm geleneksel değerlerimiz içinde geri dönmemiz gereken en önemli olanıdır” demiştir. Geleneksel değerlerde ailenin önemini vurgulamıştır.

2.1.6. Demokratik Değerler

Demokrasi, halkın kendi kendini yönetmesidir. Halk, kendini yönetmek için, yine kendi oyunu kullanarak kendini yönetecekleri seçer. Demokrasinin temel ilkeleri “eşitlik, hürriyet ve kardeşliktir.”

Günümüzde istikrarlı bir demokrasinin, ancak ona uygun bir demokratik değerler sistemi ile mümkün olabileceği, bütün demokratik kuramcılarının kabul ettiği bir hakikattir.

Demokratik düzenimizin kalitesini yükseltecek olan insanların, karşılaştığı problemleri, bütün kaynaklardan münasip şekilde faydalanarak, kendi gücüyle çözme

gayretinde ve ulaştığı çözüm tarzlarını gerçekteki işleyiş esasına göre tadilata tabi tutmaya amade olan insanların yetiştirilmesinin, her şeyden evvel bir eğitim işi olduğu unutulmamalıdır(Ertürk;1962:51).

Demokratik değerlerin benimsenmesi sürecinde okulların rolü nedir? Ne tür bir demokratik rejimi uzun vadeli olarak destekleyici bir değerler sistemi yaratabilir? Demokratik rejimi yüzlerce yıldır uygulayan Batı ülkelerinde bile demokratik değerlerin gelecek kuşaklara öğretilmesi ve benimsetilmesi önemli ve aktüel bir sorun niteliği almıştır. Bu ülkelerde yapılan birçok deneye dayalı (ampirik) araştırmalar, üniversite öğrencileri arasında bile bu konudaki bilgi ve hazırlık düzeyinin yetersiz olduğu izlenimini yaratmaktadır. Şu halde konunun, çok daha kısa ve zaman zaman kesintili bir demokratik geçmişe sahip olan ülkemiz bakımından taşıdığı önem açıktır. Üstelik Türkiye'de siyasal değerleri yeni kuşaklara aktaran bazı sosyal yapıların, özellikle ailenin, genellikle kendi içinde demokratik değil, otoriter değerleri yansıttığı düşünülürse, bu konuda okullara düşen rol, bir kat daha önem kazanmaktadır(Özbudun;1986:91).

Değer eğitimi, demokratik toplumların başarısı için önemlidir. Bilindiği gibi demokrasi halkın kendi kendini yönetmesidir. Buna göre, insanlara adil ve özgür bir toplum oluşturulmalıdır, yani insanın en azından “iyi” olması istenmektedir. İnsan demokrasiyi anlamlı kılmalıdır ve demokrasinin ahlaki boyutuyla hemfikir olmalıdır. Demokratik yönetimde insanlar, diğerinin haklarına saygı, kanunları kabul, kamu hayatına gönüllü katılım ve toplumun iyiliğiyle ilgilenmelidir(Lickona;1992:6).

Hepimiz insanız, hepimiz birbirimize lazımız ve insan olduğumuz için hepimizin şerefi, hakkı, vazifesi ve hürriyeti vardır. Bunun içindir ki, insanı sevmeye, insanlara hizmet etmeye, her insanı kendimiz gibi saymaya mecburuz. İnsan olarak, hepimiz birbirimizin kardeşiyiz. Milletimizin kuvvetli ve daha yüksek bir medeniyete kavuşabilmesi için bu birliği, hepimizin birbirimize lazım olduğumuzu anlamak gerekir. Dünyayı sürekli bir barışa götürecek yol “kardeşlik” yoludur(Sena; 1950:5).

Akbaş(2004:92), eğitim sayesinde benimsetilebilecek demokratik değerleri; “saygılı olmak, demokratik olmak, erdemli olmak, uyumlu olmak, işbirliği yapmak, kibar olmak, hoşgörölü olmak” diye belirlemiştir. Ulusoy(2005:81-82 bu değerlere ek olarak, ABD’nin saygın eğitim kuruluşlarından biri olan Denetim ve Program Geliştirme Birliği’nin [ASCD] belirlediği ve demokratik bir insanda bulunması gerekli temel değerlerin demokratik değerler olarak öğrencilere aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Bu değerler aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. İnsan değerine saygı: a.Tüm insanların hak ve değerlerine saygı gösterme, b.Yanıltma ve sahtekârlıktan kaçınma, c.İnsanlar arası eşitliği sağlamaya çalışma, d.Farklı görüşlerde olan insanlarla çalışma, e.Önyargılı hareketlerden kaçınma, f.Vicdan özgürlüğüne saygı.

2. Başkalarının iyiliğini düşünme: a.İnsanlar arasındaki bağımlılığı kabul etme, b.Sosyal adalet arama, c.Ülkesini düşünme, d.Başkalarına yardımdan zevk alma, e.Başkalarının etik olarak olgunlaşmasına yardım etmeye çalışma.

3. Bireysel çıkar ve sosyal sorumlulukları kaynaştırma: a.Toplum yaşamıyla ilgilenme, b.Çevrede üzerine düşeni yapma, c.Günlük yaşamda doğruluk, dürüstlük, kendini kontrol, kibarlık, çalışkanlık gibi değerlere önem verme, d.Sözlerini yerine getirme, e.Başkalarıyla iletişime girerek özgüven geliştirme.

4. Doğru-dürüst olma: a.Özen ve sabırla çalışma, b.Etik ilkelere uyma, c.Etik cesaret gösterme.

5. Etik seçenekler üzerinde düşünme: a.Etiksel yargılarda bulunurken etik ilkelerini uygulama, b.Kararların sonuçları hakkında düşünme, c.Toplum ve dünyadaki önemli etik sorunlar üzerinde bilgilenmeye çalışma.

6. Çalışmalara barışçıl çözümler arama: a.Kişisel ve sosyal çalışmalarda adil çözümler arama, b.Fiziki ve sözel saldırganlıktan kaçınma c.Başkalarını dikkatle dinleme, d.Başkalarını iletişim kurmaya özendirme, e.Barış için çalışma. Bu değerlerin yeni yetişecek kuşaklara kazandırılmasında sosyal bilgilere önemli görev düşmektedir(Martorella;1988:227, Öztürk ve Dilek;2003:56-57).

İnsanlık tarihinde demokratikleşme süreciyle birlikte “önce insan, insanların özgürlüğü, insanların inancı, hür düşünce, ifade özgürlüğü, vb. değerler ortaya

çıkmaya başlamıştır. Zamanla eğitim sayesinde bu alanda ilerlemeler giderek hızlanmıştır. Tüm dünya demokratik değerlerden söz etmeye başlamıştır.

Demokrasi ile yönetilen tüm ülkelerde devlet vatandaşlarının demokrasiyi benimsemesini ve demokratik değerlerin bilincinde olmasını isteyecektir. Bu rejimin vazgeçemeyeceği bir istektir. Bunu gerçekleştirebilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bu konu üzerinde çalışmalar yapmak zorundadır. Lickona'da bu konu ile ilgili olarak şöyle der: demokrasiyle yönetilen bir ülkede demokratik değerlerin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Saygı ve sorumluluk demokratik bir toplum oluşturmaya yardım eder. Demokrasinin haklarımızın korunabileceği en iyi yönetim olduğu ve çoğunluğun iyiliğini teşvik ettiğini belirtmiştir. Yani herkesin iyiliği için sorumlu davranmamız gerektiğini belirtir. Demokratik değerlerin kabulü, anlaşılması ve öğretilmesi ülkenin kanunları aracılığıyla gerçekleşir. Bu değerler vatanseverliğin ne olduğunu açıklamaya yardımcı olur(Lickona;1992:46).

Dördüncü Millî Eğitim Şurasında ilk kez demokratik eğitim kavramı konuşulmuş okul içinde ve halk eğitim merkezlerindeki eğitimlerde demokratik eğitim ilkeleri çerçevesinde davranılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca “Demokrasi vatandaşlardan haklarını istemekte olduğu kadar ve belki ondan daha fazla vazifelerini yapmakta da titizlik isteyen bir rejimdir. Zira demokrasi; kanunun ve ahlakın el ele verip tayin ettiği vazifelerden ve mesuliyetlerden yoğrulup yapılmış bir fazilet rejimidir. Demokrasi sonsuz hüsnüniyete, mertliğe, fikre hürmete, sağlam bilgiye, medeni cesarete, enerjiye, karşılıklı itimada ihtiyaç gösteren; feragat ve fedakârlık, alenilik ve samimilik sayesinde yaşayan bir rejimdir. Demokrasiye layık olmak ve kavuşabilmek için onu candan sevmek ve bilfiil yaşamak azim ve iradesini taşımak gerektir(4.Millî Eğitim Şurası;1949:57).

Yapılan araştırmalar sonucunda(Robert Slavin'in “Cooperative Learning (1990) işbirlikçi çalışmaların sadece akademik başarıyı geliştirmekle kalmayıp okullara karşı tutumu, öz saygıyı, birlikte çalışma alışkanlığını, ırksal tutumları ve engelli kimseleri kabul etme gibi davranışları da geliştirdiğini tespit etmiştir(Lickona;1992:1).

3 okulda uygulanan değerlerle ilgili 3 programın sonuçları şöyledir.

1. Sınıf ve oyun davranışları: Programa tabi tutulan öğrenciler akranlarına yardım etme konusunda doğal davranışlar sergilediler. İşbirliği, şefkat, motivasyonda göstermiş oldukları diğer davranışlardır. Oyunlarında ise öğrenciler diğer arkadaşlarına karşı rekabetçi olmayan fakat duyarlı davranışlar gösterdiler.

2. Sosyal sorunları çözme becerileri:

Programdaki öğrenciler uyuşmazlıklara karşı uygun sosyal çözümler sunmada etkiliydiler.

3. Demokratik değerlere bağlılık:

Program öğrencileri bir grubun bütün üyelerinin verilecek kararlarda yer alma hakkının olduğu inancı gibi demokratik değerlere karşı daha bağlıydılar(Lickona;1991:2).

Amerikan okullarında çocuklara temel değerleri öğretirken gelenekler de transfer edilir ve öğrencilere öğretilir. Amerikanın kuruluşundan beri ülkemizi kuran atalarımız cumhuriyete ait erdemleri vurgulandı, Amerika’da değer eğitimi oldukça önemlidir. Thomas Jefferson, John Adams ve diğer öncü liderler gelecek nesillere cumhuriyet erdeminin öğretilmesini istemişlerdir. Yeni milletin başarısının onun(ABD’nin) vatandaşlarının demokratik değere bağlı olmasıyla olacaktır.

On dokuzuncu yüzyılda göçmenlerin de gelmesiyle Amerika’da demokratik geleneklere büyük vurgu yapılmaya başlandı, okullarda yurttaşlık değerleri öğretilmesine hız verildi(Titus;1994).

Demokratik değerleri üniversiteye getirecek temel engel zaman ya da zamanın olmayışdır. Anlamlı bir diyalog gerçekleştirmek için zaman yoksa temel değerleri ve kurumsal tutumlara açıklık getirmek zordur. Demokratik değerlerle ilgili engelleri aşmada izlenecek yollar: İyi bir diyalog geliştirmek: diyalog değerlerle ilgili herhangi bir proje için gereklidir. Çünkü diyalog kişisel ilişkileri güçlendirir ve güven duygusu yaratır. Karşılıklı diyalog bir mesele hakkında ortak bir görüş ve anlayışı sağlamaya yardım eder(Thomas;2001:21). Bütün öğrenciler, değerlerini tanıma ve keşfetme fırsatlarına sahip olmalıdırlar.

Demokratik toplum, demokratik değerleri özgür bir ortamda içselleştirmiş, özgür ve özerk kararlar alabilme kapasitesinde olan vatandaşlara gereksinim duyar.

Bu sebeple eğitim programlarının içeriği, yöntem ve teknikleri değerleri kapsayacak şekilde hazırlanabilmelidir.

Örneğin Avustralya'da yapılan bir çalışmada video seyrettirerek demokratik değerler öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır.

Belirlenen bir örnek olay videoda öğrencilere izlettirilir bu olayı incelemeleri istenir.

Öğrencilerden bu olayla ilgili sunu yapmaları istenir. Daha sonra öğrencilere şu sorular sorulur.

Demokratik değerlerin, okuldaki önemi nedir?

Değerlerin açıklanması okulda nasıl yapılır?

Değerleri tanımlamada ve kullanmada okulun sahip olduğu süreç nedir?

Ebeveynler ve öğretmenlerin arasında karmaşa yaşayan öğrenciler değerlere nasıl sahip olur?

Sınıfta öğretilenler (Pedagoji ve içerik açısından yapılan) arasından öğrenciler ne alacaklardır?

Öğrencilere toplumla işbirliği yapmak için hangi fırsatlar sağlanır?

Öğrencilere videodan izlediklerini not etmeleri istenir. İzledikleri görüntülerden sonra kendilerinde oluşan fikirleri kaydetmeleri istenir (www.curriculum.edu.au/democracy:2005).

Değer eğitimi konusunda deneysel araştırmalar da yapılmıştır. Bunlardan biri 1989 yılında 13 ilkokulda uygulanmış olan çocuk gelişimi projesidir. Bu projede öğrenciler anaokulundan dördüncü sınıfa kadar programda kalmıştır. Çocuk gelişimi projesi okulu ile karşılaştırılan okullar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada demokratik değerlere de yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdadır:

1. Sınıf davranışları: Programdan geçen öğrenciler yardım, işbirliği, sevgi gibi konularda kendinden emin bir şekilde diğerlerine yaklaşmıştır.

2. Oyun davranışları: Programdan geçen öğrencilerin oyun oynarken diğer öğrencilere daha çok saygı gösterdikleri görülmüştür.

3. Sosyal problem çözme becerileri üzerinde gözlemler yapılmıştır. Öğrenciler alternatif planlar öne sürmüşlerdir.

4. Demokratik değ rlere katılım: Programa katılan öğrenciler demokratik değ rlere daha çok katılmışlardır(Lickona; 1992:29).

Okullar, değ rler eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Avustralya'nın demokratik görenekleriyle tutarlı bir şekilde okullarda verilmesini istediğı bazı değ rler vardır. Bu değ rlerden demokratik değ rlerle ilgili olanlar şunlardır:

1. Tolerans ve anlayış: Diğ r insanların farklarını kabul etmek ve diğ rlerinin farklılıklarından haberdar olmak, onlara anlayış göstermek.

2. Saygı: İnsanlara dikkat ve saygıyla davranmak.

3. Sorumluluk: Kişisel, sosyal, vatandaşlık ve çevresel sorumluluk (yapılan hareketlerin farkında olmak, hareketin ve kusurunun sorumluluğunda olmak, diğ r insanlara karşı yapıcı ve barışçıl olmak, insanlarla işbirliğı yapmak; topluma katkı sağılamak) bilinci içinde çevrenin korumasına sahip olmak.

4. Sosyal adalet: Tüm insanlar yasal, sosyal, ekonomik ve adil davranışları iyi takip edip korumalıdır.

5.Mükemmellik: Bir şeyi ayrı ayrı veya birlikte dikkate değ r ve övgüye değ r şekilde başarmak ve en iyisini yapmak

6. zen: Kendine bakmak ve ilgi göstermek ve diğ rlerine bakmak.

7.Kapsama ve güven: Kapsanmak ve diğ rlerini kapsamak, birbirlerinin düşünceleri ve duygularını dinlemek ve ortak güvenin bir ortamını yaratmak.

8.Dürüstlük: Doğrucu ve samimi olmak, ger eğı bulmak ve ifade etmeye çalışmak.

9. zg rl k: Vatandaş olarak bütün haklarını ve ayrıcalıklarını beğenmek,  zg r olmak veya yapılanları kontrol etmek ve diğ r insanların hakları için uğraşmak; Haklar ve sorumlulukların arasında bir dengeyi garanti etmek.

10.Etik olmak: Genellikle kabul edilen kurallar gereğince oynamak ve veya standartlar doğrultusunda ahlaki davranış sergilemek veya pratik yapmak(A Draft National Framework for Values Education in Australian Schools;2004:7).

Konusu “program geliştirme” olan bir kitapta demokrasinin ilkeleri ile ilgili şunlardan bahsetmektedir:

1. İnsan haysiyetine saygı; kişilere farklılıklara göre değil, benzerlik ve kardeşlik esasına göre muamele etme,
2. İnsanın üstünlüğüne inanç; insanın kişiliğinin zamanla gelişebileceğine güven duyma ve sabit kast, sınıf ve kölelik sistemlerini reddetme,
3. Uygarlığın gelişmesini kitle başarısı olarak kabul etme,
4. Özgürlük, adalet ve düzene dayalı kuruluş şekil, anlayış ve uygulamalar yoluyla idare edilenlerden toplanan görüşlere değer verme,
5. Şiddet ve zor kullanma yerine normal olarak, hoşgörü ve özgürlük havası içinde yapılan rasyonel tartışmalar sonucunda, varılan kararlara değer verme(Varış;1988:138).

Suh ve Traiger(1999:723)'e göre, okullar kesinlikle bizim bir millet olarak varlığımızı devam ettirmemize yardım eden demokratik değerleri öğretebilir. Bu değerler; bütün insanlara, hayatın dokunulmazlığına, kanun önünde bütün insanların eşitliğine ve kabul etmeme/reddetme hakkına saygı duyma. Okulun müfredatı ahlaki karar verme ve karakterlerin ebeveynler tarafından da öğretimini desteklemelidir.

Suh ve Traiger şöyle devam eder: Dürüstlük, saygı, sorumluluk ve başkalarının haklarına saygı gösterme gibi değerler genç çocuklara öğretilmelidir. Amerika'da ailelerinin parçalanmasıyla birlikte, evliliklerin yarısından fazlası boşanmayla sonuçlanıyor. Çoğu çocuk tek bir ebeveynin yanında yaşam gereksinimlerini karşılama gereğinden dolayı ahlak eğitiminin yoksunluğuna maruz bırakılıyor. 40000 genç üzerinde yapılan araştırmada, gençlerin %80'i değerlerin okulda öğretilmesi gerektiğine, bunun nedeni de ebeveynlerin değerleri öğretmediği veya bunu okulların sorumluluğu olarak gördüklerine inanıyorlar. Yaklaşık yarısı da gençlere değerlerin öğretilmesinde çok geç kalındığına inanıyorlar. Bu nedenle bir çocuk okula başlar başlamaz, değerlerin öğretimine başlamamız gerekir. Cinsellikle ve şiddetle dolu medya, olgunlaşmamış beyinleri kötü davranış ve ahlaksız karakterlerle doldurmaktadır. Amerika'daki okullar, ahlaki değerlerin öğretiminde daha aktif bir rol almalıdırlar, çünkü diğer kurumlar sorumluluklarını yerine getirmiyorlar.

Müfredatta değerlerin yeri tartışma konusudur. Çoğulcu toplumlarda dinsel ya da siyasi geçmişleri öğretmek uygun değildir. Ama çoğu eğitimci, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını değerlendirdikleri zaman davranışların ve tutumların, öğrencilerin seçimlerini değiştirme yönünün farkında olduklarına inanmaktadır. Pozitif değerler ve tutumlar okul başarısının önemli bir parçasıdır. Çocukların demokratik ve çok kültürlü bir toplumda yaşamayla ilgili değerlerini geliştirmek için öğrenme aktiviteleri geliştirilebilir. Öğretmenlerin bir etkiye sahip olduğu amaçlar arasından birisi de onların değer verdiği şeylere nasıl değer verdikleri ve neye değer verdiklerinin farkında olmasını sağlamaya yardım etmektir. Bütün ilköğretim müfredatı bu değerleri öğretmelidir.

Gary Dann, demokratik değerler eğitimi, ahlaki ve gerçekçi bir çerçeve gerektirir fikrini eleştirir. Dann, eleştirel düşüncesinin 3 temel karışıklığı/tutarsızlığı içinde barındırdığını söyler. Bunlardan ikisi değerleri ilgilendirir. Bunlar; 1.Ahlaki gerçekçiliğin kanıtlanabilir olma anlamına geldiğini farz eder. 2.Ahlaki gerçekçiliğin sağduyuya karşı felsefi düşünceye öncelik verdiğini farz eder(Dann;1999:190).

O halde okullar, öğrencilerine hangi değerleri aşılamaya çalışacaklardır? Hangi değerler, demokrasiyi destekleyici değerlerdir? Şüphesiz, demokratik değerlerin tam ve değişmez bir listesini vermek mümkün değildir. Ancak çok değişik görüşteki düşünürlerin bile üzerinde kolayca anlayabilecekleri şu değerler, demokratik bir değerler sisteminin temel unsurları olarak akla gelmektedir: Özgürlük eşitlik, katılma, kararların serbest tartışılması ve oylama ile alınması, uzlaşma geleneği, siyasal hedeflerin gerçekleştirilmesine şiddet yönteminin kesinlikle reddi, insanın insan olarak taşıdığı temel değer, bu değerın korunup geliştirilmesi için hürriyet ortamının taşıdığı vazgeçilmez önem, hoşgörü, gerçeğe ancak hür ve serbest düşünce ve tartışma yoluyla varılabileceği inancı, vb.

Şu da asla unutulmamalıdır ki; insanlar birbirinin inancına saygı göstermelidir. Çünkü kimse doğuştan dinini, dilini, ırkını seçemez. İnsan hangi milletin ve ailenin evladı olursa o milletin ve ailenin dinine, diline, kültürüne, düşünce yapısına sahip olur. Bu sebeplerle, bir düşünce veya inancın doğruluk veya

yanlışığı, kendi düşünce ve inançlarımıza uyup uymamalarıyla belli olamaz, birisi veya birileri beğenmiyor diye hiç kimsenin düşünce ve inancını değıştirilemez. İnsanlar karşısındakilerin düşüncelerini zorla veya baskı ile değil konuşarak, tartışarak saygı çerçevesinde değıştirebilir. Bu bilinçlere sahip insanların oluşması için demokratik değerler bireylere mutlaka benimsetilmelidir.

2.2- Tarih Öğretimi

2.2.1- Tarih Öğretimi ve Değer Eğitimi

İçinde tarihinde bulunduğu toplumsal bilimler kavramı 18. yüzyılda, insanın hem dünyada hem de doğa hakkındaki bilgisine, içinde yer aldığı toplum hakkındaki bilgisini de eklemek istemesiyle doğmuştur. Toplumsal bilimler tarihi de içine alarak bilimin genel tanımını içselleştirmiştir. 19. yüzyıl boyunca bilimin doğayı inceleme yöntemini, insan sorunlarının da incelenmesine uygulamıştır. Hoca(1995:10)'ya göre; toplumların kültür değerleri ve toplumsal gerçeklerden kaynağını alan değışik eğitim sistemleri vardır: 1. Geleneklere karşı çıkan ilerici sistem 2. En eski çağlardan başlayarak eğitimin değışmez köklerini ortaya çıkarmak ve bu kökleri yeniden filizlendirmek isteyen gelenekçi sistem 3. Uygarlık ve kültürün sürekliliğı ilkesinden hareketle eski kuramların sağlam bir temele dayandığını kabul eden tutucu sistem. Sistem, eğitimin niteliğini ortaya koyar. Saptadığı hedefler, hedeflere ulaşma doğrultusunda önereceğı programlar, tarih eğitiminin içeriğini belirler.

Eğitim sisteminin vazgeçilmez parçalarından olan tarih, 20. yüzyıl boyunca sosyal bilgiler programlarında önemli bir yere sahip olmuştur. İngiltere gibi tek disiplinli program geleneğinin süregeldiğı ülkeler bir yana, disiplinler arası sosyal bilgiler geleneğinin doğduğı ülke olan ABD'de dahi, kültürel mirasın aktarılmasında başrolü oynadığı varsayılan tarih, önemini korumuştur. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Evans ve Brueckner(1990)'a göre, Tarih, geçmişteki olaylar üzerinde çalışan bir bilim dalıdır. Bize savaş ve barışlar, felaketler, keşif ve buluşlar, insanların zaman içinde değışen yaşam biçimleri, oluşturdukları kurumlar vs. hakkında bilgi verir. Hiç kuşkusuz tarih, vatandaşlık eğitimi bakımından da çok önemlidir. Çünkü tarih konuları üzerine yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde öğrenciler, hem kendi ülkelerinin hem de başka ülkelerin tarihlerini

öğrenme imkânı bulur. Dahası, vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir hedefi olan kültürel mirasın yeni nesillere aktarılması da gerçekleşir(Öztürk;2006:41).

Bernheim(1936:62)'e göre; tarih, bize geçmiş hadise ve vaziyetlerin nasıl olduklarını öğreterek insanları ve kendimizi tanıtır ve gelecekte nasıl olabileceğini gösterir. Aynı zamanda bir maksada dayanan fıkralarla ahlak hocalığı yapmaya kalkışmaksızın önce anlatılan evsafı sayesinde yüksek manevi bir vazifeyi ifa eder. Cemiyet duygusunun ahlaki şuurunu oluşturmada ve yurt sevgisinin beslenmesine yarayan en önemli derstir.

Langlois ve Seignobos(1937: 310)'a göre; tarihin başlıca meziyeti kültür fikri için araç olmaktır. Çünkü tarih dersi pek çok sayıda cemiyetleri işlediği, ele aldığı için türlü türlü adetleri anlamaya ve kabul etmeye hazırlar. Sonra da geçmiş zamandaki tekâmüllerin öğrettikleri bilgiler, adetlerin değişmeleri ile ve nesillerin yenileşmeleri ile insanlarda görülen değişikliklerin işleyişini anlatır.

Vatandaşlık aktarımı, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde en eski ve en yaygın yaklaşımdır. Bu derslerin genel amaçlarına bakıldığında; toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğretilerini telkin ederek, mevcut durumun devamını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Barr ve arkadaşlarına (1978) göre bu yaklaşımın amacı, kültürel devamlılığı garanti edecek yeni nesiller yetiştirmektir. İçerik, yetişkinler tarafından belirlenir. Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun tutum ve davranışlar sergileme ve otoriteye bağlılık, gerçekleştirilmek istenen hedefler arasındadır(Öztürk;2006:25).

Sosyal bilgiler dersinde bu aktarımların gerçekleştirilebileceği konular tarih konularıdır. Tarih konuları sayesinde öğrenciler geçmiş öğrencek, kültürel, millî, geleneksel ve demokratik değerleri benimseyeceklerdir.

Tarih eğitimine bir güç ve değer gösterisi olarak değil, insani beceri ve yeteneklerini geliştirmek için pek çok değeri insana kazandırmaya yönelik bir amaç ve süreç olarak bakmak gerekir. Bu nedenle tarih eğitimi sadece dünün olayı ile ilgilenen bilgi dizisi olmaktan çok güncel gerçekliğin kavranmasına yardımcı olacak, geleceğe dönük yorumlar geliştirilebilecek bir sistem içinde ele alınmak zorundadır(Hoca;1995:21).

Hoca'ya göre; tarih eğitimi bireye kişilik, değer ve yetenek kazandırdığı için bireysel bir sorundur; Tarih eğitimi, bireyi toplumsallaştırma, toplumsal değerleri koruma, geliştirme ve yenileme işlevlerini gördüğü için toplumsal bir sorundur;

Tarih eğitimi, ulusallaşmanın en etkin aracı olduğu için ulusal bir sorundur;

Bu nedenle tarih eğitimi salt “çocuğa bir takım bilgiler vermek, bazı duygular aşlamak, bir düşünce biçimini kazandırmaktan daha kapsamlı bir şey olsa gerektir(Hoca;1995:23).

Jarolimek(1990) sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde değerler eğitimini ele alırken; tarih konuları olarak, ülkenin gelişiminde ideal olarak temele alınan ve gerçekleştirilen değer ele alınmalıdır. Örneğin, Türk Kurtuluş Savaşı, özgürlük, bağımsızlık, yardımlaşma gibi değerlerin kazanımı için çok değerli bir kaynaktır. Tarihte yaşamış veya günümüzde yaşamakta olan bazı değerlerle özdeşleşmiş, kişilerin biyografileri ele alınabilir. Örneğin Gandhi'nin hayatı çatışmalara barışçıl çözümler arama değeri için çok güzel bir örnek oluşturabilir(Doğanay;2006:265).

Dance(1969:65)'ye göre, tarih öğretiminin esas olarak üç amacı vardır. Önce, öğretmen öğrencilerin kafasına bir miktar geleneğe dayanan bilgi, dürüst bir adamın geçmiş hakkında bilmesi gereken şeyler sokmak zorundadır. İkincisi, öğrenci içinde yaşadığı topluma göre kendi durumunu tayin edecek ve bu toplumun sadece bugünkü toplumdan ibaret olmadığını, geçmişe de uzandığını anlayacaktır. Üçüncüsü, tarih öğretimi öğrencileri, başka pek az dersin sağlayabildiği ve tahlilci, tümenden gelimci değil de tümevarımcı ve özellikle objektif olan bir düşünce şekline alıştıır.

Tarih insanın kendisini, yeteneklerini, ilgilerini, tutum, inanç ve değerlerini tanımasını amaçlayan, bilimsel düşünme yöntemini benimseyen, toplumsal bir varlık olarak insanın yaşamını, davranışlarını inceleyen bir bilimdir(Paykoç;1991:179).

Mete Tuncay’a göre, tarih eğitiminin amaçları şunlardır:

- a) Öğrencinin geçmişi ve bugünü anlamasına yardımcı olmak.
- b) Onda, bütün insan etkinliklerine karşı bir duygudaşlık uyandırmak, böylelikle yetişmesinin ufuklarını da genişletmek.
- c) Kendisini bir zaman boyutunun, sürekli bir akışın içinde görmesini sağlamak.
- d) İnsan soyunun bir üyesi sıfatıyla geçmişe neler borçlu olduğunu ve geleceğe karşı ödevlerini kavratmak.
- e) Olayları neden ve sonuçlarıyla birlikte görüp açıklamaya alıştırmak ve öğretmek, dolayısıyla düşünme gücünü geliştirmesine yardımcı olmak.
- f) Toplum- birey ilişkisini, doğru örneklerle kavramasına ve adil bir şekilde yetişmesine yardımcı olmak.
- g)Yüksek insan değerleri benimsemesine yardımcı olmak(Özbaran;1992:100).

Tarih dersinin öğrenciye sevdinilmesi ile yeni yetişen nesil; özgürce düşünmeyi, duygu ve yorum gücünü geliştirmeyi, kültürel seviyesini genişletmeyi, kendilerine şahsiyet ve güven kazanmayı, öğrendikleri kötü şeylerden ibret alarak kaçınmayı, iyi şeyleri ise hayatında uygulamayı öğrenir. Geleceğin teminatı olan genç nesle, tarih eğitimi vasıtasıyla kültür mirası aktarılarak, millî benlik korunmuş, pekiştirilmiş, ahlaki değerler benimsetilmiş ve sosyal gelişme sağlanmış olur. Okullardaki tarih öğretimi “millî tarih öğretimi ve millî şuur eğitimi” şeklinde olmalıdır. Zaten iyi bir eğitim sistemine sahip olan bütün milletler bunu yaparlar. Bir milletin ahlakı, masa başında hazırlanmış bir kaideler bütünü değil, tarih boyunca gelişmiş bir sistemdir. Bu yüzdendir ki öğrenciye kendi milletinin ahlakını en iyi öğretme yolu, yine onu tarih içinde vermekle olur. Masallar, roman ve hikâyeler genellikle tarihî konular işlemeli, millî ahlakın temel kıymetleri çocuğa burada olaylar halinde verilmelidir(Güngör;1998:168).

Tarih alışmaları bize bilgimizi zenginleştirme fırsatı verir. Böylece bu çalışmalar deneyimimizi ve bakış açımızı geliştirir. Farklı alışkanlıklara ve farklı değer açılarına sahip başka bir zamanı araştırma deneyimi hayal gücümüzü ve anlayışımızı artırır. Özellikle politik ve kültürel doğanın yaratıcılığına sahip farklı toplumları araştırma, insanoğlunun ve toplum deneyiminin çeşitliliğinin somut bilgisini sağlayabilir. Tarih bilgisinin getirdiği avantajlardan başka bu bilgiyi elde etmedeki sürecin önemli eğitimsel avantajlarda sunduğu iddia edilmiştir. Bu durum okullarda tarih çalışmalarının yapılması için geçerli bir nedendir. Bazı yazarlar bir tarihinin yaşadığı süreçleri yaşamadan (ki bu süreçler analiz, kanıtı enine boyuna tartma, n yargıyı bulma, çıkarım yapma, sonuca ulaşma) birisinin tam eğitimli olarak nitelendirilmeyeceğini tartışmışlardır. Tarih bilinci, ilk olarak genç insanlarda oluşturulmalı. Çünkü sadece tarih insana zaman açısından sosyal meseleleri araştırma fırsatı verir. İkincisi tarih metodu sonuç çıkarmada eleştirel düşünmeyi gerektirir, bu da demokratik bir vatandaşlığın sorumluluklarının eğitimi için değerlidir. Üçüncüsü geçmişi araştırma/çalışma özellikle Batı medeniyetini inceleme öğrencinin demokratik değerlere bağlılığını artıracaktır(Fitzgerald;1983: 83-84).

Tarih ğretimi kültürel mirasımızın önemli bir parçası olması, karşılaştırma, çözümlleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları vermesi, geniş bir literatürü içermesi, dünya vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, okul hayatına katkıda bulunması, yerel konumumuzun gelişimini anlamamıza yardım etmesi, yaşama uyum sağlamada öğrencilere yardımcı olması, empatiyi beslemesi, öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapması, toplumu kaynaştırması bakımından önemli ve gereklidir(Nichol;1996: 3-4).

İnsanlığın, toplumların, ulusların geçmişteki yaşamlarını nesnel ve düzenli olarak inceleyen bir bilimsel çalışma alanıdır. Tarih hem insanlığın geçirerek geldiği evrimin, hem ulusal toplumların doğuşu ve oluşumunun, hem de uluslar arası, toplumlar arası, ilişkilerin bilimsel incelenişi için vazgeçilmez bir yaklaşım, vazgeçilmez bir inceleme biçimidir(Ozankaya;1975:71).

Doğuştan veya hayat rastlantıları ile içine yerleşmiş bulunduğumuz çevrelerin değişik yönleri vardır: Kültür, din, sosyal sınıf, ırk, dil ve gelenekler; bütün bu faktörler genellikle hayat ve tabiatıyla tarih görüşümüzü şartlandırmaktadır(Dance:1969;65).

Rogers(1961) kendi zamanındaki tarih öğretiminin amacına ve doğasına yönelik tutumların değerlendirilmesi amacıyla yaptığı analizlerinde düşünce tarzının olduğunu tanımlar. 1. Vatandaşlık sorumluluğu için tarihe inananlar 2. Tarihsel süreç ve tutumların yararları açısından tarih bilincinde olanlar 3. Kişisel kültür ve genişleyen ilgi ve sempatileri düşünenler.

Tarih insanların sürekli, geçmişle bugün, bugünle yarın, geçmişle yarın arasında ilişki kurmasını sağlar. İnsanlar geçmişte olan bir olay bugün nasıl ortaya çıkar, yarın olabilir mi? gibi veya biz kimiz, bu zamanda ve mekânda ne yapmalıyız? Görevimiz nedir? gibi soruları da sordurabilir. Neydim, ne oldum, ne olacağım? Soruları tarih eğitiminde önemli olmalıdır. Çünkü bu sayede birçok olaya çok boyutlu bakma zorunluluğumuz ortaya çıkar. Tarih dersi sayesinde düne bakarız, ne olduğunu ve ne olduğumuzu görmeye çalışırız, geçmişten bugüne gelerek, ne kadar yol kat edebildiğimizi sorgulayabiliriz, bu iki durumdan sonra da yarın ne olabileceği ile ilgili tahminlerde ve çıkarımlarda bulunabiliriz. Bu çıkarımlar hep siyasi ve askeri mi olur? Cevap kesindir, “hayır”. Çünkü hiçbir millet ve devlet sadece askeri ve siyasi gelişmeyle başarı göstermemiştir. Bunlara ek olarak ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan da kendini tatmin etmek zorundadırlar. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri 4 Temmuz 1776 tarihinde kurulmuştur. 20. yüzyılda dünyanın süper gücü haline gelmiştir. Askeri ve siyasi alanda çok ileri seviyededir. Eyaletlerden ve birçok ulustan oluşmasına rağmen Amerikan kültürü oluşturmak için mücadele veriyorlar. Amerikalılık bilincini oluşturmaya çalışıyorlar, çok ulus anlayışından tek ulus anlayışına geçmenin hesaplarını yapıyorlar. Kültürel alanda ortak miras oluşturma mücadelesini veriyorlar. Kendilerine özgü bir takım değerler oluşturma gayretini yaşıyorlar. Peki, Türklerin köklü tarihi, köklü kültürü olduğu halde bunları geliştirmek, vatandaşlara aktarmak için ne yapılıyor? Görülen o ki; var olanları geliştirmek, güzelleştirmek yerine genellikle kaybetmemenin ve koruyamamanın mücadelesi verilmektedir. Oysa bu bilinç tarih dersi sayesinde kolaylıkla verilebilir.

Tarih dersi millete millet olma bilincini verecek ve kavratacak en önemli derstir. Bu sebeple tarih eğitimi ve öğretiminin önemi büyüktür. İnsanların sahip olduğu değerleri benimsetecek, koruma bilinci verecek, kaybetmemeyi öğretecek en önemli derslerin başında tarih gelir.

Tarih eğitiminin amacı; bireyin geçmişı ve bugünü anlamasına yardımcı olmak, insanlarda bütün insan etkinliklerine karşı bir bağ oluşturmak, geçmişe bakarak insanlık tarihine karşı olan borçlarını fark eder, geçmişten dersler çıkararak gelecekte neler yapması gerektiğinin farkında olur. Olayların neden ve sonuçlarını ayırt edip analiz edebilir, gerçeklikle, gerçek olmayanı anlamayı kolaylaştırır, insanlar arasındaki ilişkilerde iyi (olumlu)ve kötü(olumsuz) örnekler göstererek insanların ders çıkarmasına yardımcı olur. Kişilerin özgür düşünmesine, olaylardan sonuç çıkarmalarına, bir takım değerleri kazanmalarına vatan sevgisi, adil olma, özgür düşünme, dayanışma, eşitlik, adalet gibi insani değerlerin benimsenmesine yardımcı olur. Tarih eğitimi sayesinde insanlara; yanlış, haksızlığı, kötüyü vb olumsuz davranışları ve haklı, adaletli, doğru ve iyi gibi olumlu davranışları ve tutumları kazandırabiliriz. Bu sebeple tarih eğitimi sadece resmi tarihten ibaret olmayıp, kültürel, sosyal konulara ağırlık vererek işlevsel hale gelmelidir. Böylece insanlara, bir takım değerler, bilgiler, davranışlar geçmişle bugünü kıyaslanarak ve çeşitli örnekler gösterilerek aktarılabilir.

2.2.2. Vatandaşlık Bilinci, Tarih Öğretimi ve Değerler

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi 2005 programından önce ilköğretim 7 ve 8. sınıflarda vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi ile yapılmaktaydı. Buna ek olarak ilköğretim1–3. sınıflarda hayat bilgisi dersinde giriş seviyesinde, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde de pekiştirme seviyesinde çeşitli konular içinde vatandaşlık bilinci kazandırılmaya yönelik işlenişler mevcuttu. 2005 programından sonra pilot uygulamalarda vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi kaldırılmış, diğer derslerin içinde “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” ara disiplin alan kazanımı olarak verildiği görülmektedir. Vatandaşlık eğitiminde tarih dersinin ayrı bir yerinin olduğunu düşünebiliriz. Tarih öğretimi sayesinde geçmişle günümüz arasında bağ kurulur.

Böylece nesiller arasındaki bağları daha da kuvvetlendirecektir. Tarih dersinde öğrenciler vatandaşlık bilincine de sahip olmaktadır.

Vatandaşlık bilinci ile yetiştirilmek istenilen kişilere ülkenin yasal ve siyasi ilkeleri öğretilir. Kamunun iyiliği, kişisel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk vatanseverlik vb. değerler vatandaşlık eğitiminin içindedir. Vatandaşlık eğitimi, ülkenin siyasi ve kanuni sistemine uygun bilgi, tutum, inanç, davranış ve değerleri içerir. Geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler ve tarih ders kitapları içinde yer alır(Kirschenbaum;1994:23).

Souche(1977:43) ülkesindeki eğitim uygulamaları ile ilgili şunları söylemiştir: Cumhuriyetçi anayasamızın sadece yapısını değil, dayandığı ilkeleri de öğretmeliyiz; bu ilkeler hürriyet, eşitlik, vatandaşlar arasında kuvvetli bir dayanışma ve kardeşliktir. Bunları öğretmek, hem hakkımız hem de ödevimizdir. Vatandaşlık öğretiminin bir kısmı, öğrencilere, vatana, topluma karşı olan ödevlerini, çalışma mecburiyetini, insanların dayanışmaları gereğini ve sosyal adaleti öğreten ahlakın bölümleriyle birleşir. Tarih dersi de, diğer taraftan, tarihte vatandaşlık öğretiminin nasıl yapıldığı öğretir.

J.Geressot ile Troux “Çevre Coğrafyası ve Tarihi” adlı eserinde şunlardan bahseder: “Bazen bir çevrenin gösterdiği özellik, farklılık veya bir bilginin çalışmalarıyla konusu zenginleşir; fakat ekseriyetle yakın çevre tarihi, halkın aileleri gibi, fakir ve kısırdır. Millî veya mıntika tarihi ile ilgili büyük tarihi olayların Fransız nahiyeleri üzerinde, hemen silinen belirsiz ürpertilerden başka kuvvetli etkiler yaptığı haller pek enderdir. Orta dönemde bir sitenin tarihi kısmı, sadece kendisiyle ilgilidir. Böyle olunca, bir köyün tarihi hakkında ne denir? Devrimden önceki devirlere ait mahalli arşivler yoktur. Bunlar hakkında bilgi edinmek için il arşivlerine başvurmak gerekir. Gelenekler, git gide seyrekleşmekte, silinmekte; eski evler, eski mobilyalar, elbiseler gibi tarihin maddi belirtileri; gelenekler efsaneler, şarkılar, atasözleri gibi manevi öğeler de ortadan kalkmaktadır. Bu sebeple öğrencilere yakın çevre tarihi ile ilgili olaylar aktarılmalıdır(Souche;1977:157).

Butts(1988:184)’a göre vatandaşlık eğitimi, demokratik siyasal toplumun ve yasal düzenin temelinde yatan değerlerin ve temel kavramların apaçık ve devamlı bir şekilde araştırılması anlamına gelir. Butts ve diğer kişiler de vatandaşlık eğitiminin toplumsal meselelere katılımı geliştirmeyi ve bu meseleler hakkında beceri geliştirmeyi içerdiği kabul etmektedir. Hoge(1988)’e göre; anayasal bir toplumda, vatandaşlık eğitimi hem temel kavramların ve değerlerin korunması ve tek tipli öğrenmeden bağımsızlığı hem de bunlar hakkında öğrenmeyi kapsamaması gerekir

Etkili bir vatandaş olarak genç insanları eğitme, Amerikan eğitimcilerinin temel sorunu olmuştur. Buna yönelik olarak da “küresel anlayış için vatandaşlık eğitimi” yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımı uluslar arası ve kültürler arası açıdan bizlerin medeni dikkatini ve faaliyetini gerektirir. Global anlayış için gerekli olan vatandaşlık eğitimi nelerden oluşur? İlki genç Amerikalıları kendi milletlerinin tarihi ve yönetimi hakkında eğitmektir. İkincisi öğrencinin bilincini geliştirmektir. Bu bilinç bütün dünya için taşınması gereken sorumluluk bilincidir(Titus;1994:1). Global anlayış için vatandaşlık eğitiminin amaçları ise şunlardır: Birinci amaç toplumsal ve ulusal meselelere yönelik yurttaşlık ilgisi ve bu meselelere aktif katılımıdır. İkinci aşama Amerikalılara vatandaşlık yükümlülüklerinin ülkelerinin sınırlarını da aştığı fikrini yerleştirmektir(Titus;1994:3).

Vatandaşlık eğitimi aynı zamanda değer eğitimidir, çünkü bir kimsenin benimsediği vatandaşlık eğitimi kavramı değerlerle iç içedir. Eğer birisi vatandaşlık eğitiminin otoritelere uyma ya da sıraları temiz tutma gibi belli davranışlardan oluştuğunu benimserse, o zaman o kişi bu davranışlara da değer vermelidir. Vatandaşlık eğitimi konusunda sorulması gereken önemli sorular bana göre şunlardır: “İnsanlara nasıl davranılmalı ve insanlar arasındaki uyuşmazlıklar nasıl çözümlenmeli?” bu sorular ahlaki nitelikteki sorulardır ve öğrencilerin belli bir düzeyde bilgiye, yeteneğe ve kabiliyete sahip olmasını gerektirir. Örneğin öğrenciler yeni karşılaşılan durumlarda ahlaki kavramlara başvurmak ve değerlendirmek için en azından ahlaki kurallarla ilgili bilgiye ihtiyaç duyacaklardır. Niçin ahlaki bir düzene ihtiyaç duyarız? Bunun bir nedeni şöyle açıklanabilir: Eğer herkes kendi menfaatini en üst düzeyde tutarsa o zaman sonuçlar hiçte istenilir gibi olmaz. Bu durum,

öğrencilere eğer herkesin istediği şeyi yapmasına müsaade edilse, sınıf düzeni nasıl olur gibi bir soru sorularak ortaya çıkarılabilir. Elbette bu durum çokta kötü sonuçlar doğurmayabilir. O halde bir kimsenin, insanların eğer sınırlandırılmazlarsa ne yapacaklarına ilişkin olaylar sunması gerekir. Wright'te bu araştırma için iki örneklem kullanmıştır: Birincisi aynı zamanda aynı çeşmeden su içmek isteyen çocuklar, ikincisi aynı televizyonda birisinin program seyretmek diğerinin bilgisayar oynamak istemesi şeklinde örnekler. Bu tip etkinlikler bazı kuralların benimsenmesi gerekliliğini ortaya koyar(Wright;1993:149-150).

Wright(1993:151-152) şöyle devam eder: Öğrencilere kuralları başlangıçta anlamasalar bile onlara bazı kuralların var olduğunu ve bunların neden var oldukları bilincini vermeliyiz. Bu bilinci de öğrencilere yaşadığı çevreden sorular sorularak vermeliyiz. Örneğin eğer trafik, aile, sınıf ve oyun kuralları olmasaydı ne gibi sonuçlar ortaya çıkardı? gibi sorular örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin çevrelerindeki problemlerle baş etmeleri için insan doğasını anlamaları gerekir. Bu nedenle bizler medeni eğitimin farklı anlayışlarından meydana geldiğini düşünmemeliyiz. Vatandaşlık eğitiminin aynı zamanda değer eğitimi olduğunu unutmamalıyız. Eğer öğrencilere saygı gösterilmez ve onların fikirlerine önem verilmezse, istenilmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu çalışmada dile getirilmek istenilen şey, değerlerle ilgili sorunlarla mantıksal açıdan baş etmek için daima yollar olduğudur. Öğrencilerde bu süreç bazen zor ve karışık olsa da değerlerle ilgili sorunlarla eğitimin gerektirdiği mantıksal bir şekilde nasıl baş edeceğini öğrenmeye başlayabilirler.

Etkili demokrasi, Vatandaşlık hakları ve zorunluluklar arasında dengeyi gerektirir. Amerikalıların çoğu, vatandaşlık haklarını koruma konusunda bilgilidirler, fakat çoğu da yasal düzen içerisinde yer alan demokrasinin düzgün işlenmesine yönelik vatandaşlık haklarına bağlanma konusunda yetersizdirler. Son 10 yılda, Amerikan gençliğinin millete veya topluma hizmet etme konusunda istekli olmadığı görülmüştür. Bunun ilk nedeni zaman eksikliğidir. Öğrenciler iyi not almak için yarışma, okul sonrası bir işte çalışma ve ailevi sorumluluklar gibi birçok taleplerden şikâyet etmektedirler. İkinci bir neden ise ailenin teşvik konusunda yetersiz

olmasıdır. Belki de en önemli neden ise gençlerin katılımcı olmasını istememektir. Bu eksikliği gidermek için, hizmet öğrenimi görüşü ortaya atılmıştır. Böylece sorumlu vatandaş olma sayısının giderek azalmasının engellenebileceği düşünülmektedir.

Eski bir Çin atasözü vardır. “Anlatırsan unutturum, gösterirsen hatırlarım, beni sürece dâhil edersen anlarım.” Hizmet öğrenimi bu atasözünü uygulamayı kendisine ilke edinmiştir. Bunu da toplumsal hizmet projelerinde gençlere sorumluluklar vererek gerçekleştirmektedir. Bu projeler akademik müfredatla bütünleştirilmiş ve medeni eğitimi destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Bu da öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlamaktadır(Garman;1995).

Eğitimin işlevlerinden biri de sosyal işlevdir. Sosyal işleve göre, her toplumda, eğitim sisteminden o toplumun kültürünü (örf ve adetlerini, geleneklerini, değerlerini) yeni kuşaklara aktarması beklenir. Öte yandan eğitim, aynı zamanda çağdaşlaşmanın getirdiği zorunlu sosyo-kültürel değişimleri gerçekleştirir. Kısaca, eğitimin sosyal işlevi kişileri hem yaşadığı, toplumun, hem de bu toplumun bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi durumuna getirmesi demektir(Kaya;1989:2).

2.2.3. Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi ahlaki gelişimin ve ahlaki yargının model alınması ve öğretimidir(Beller;2002).

Karakter kişilikle eş anlamda kullanılır. Karakter kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değerdir(Köknel;1982:22).

Bir kimseyi diğerlerinden ayıran manevi genel karakteristiklerin hepsine birden kişilik veya şahsiyet denir. Bunlar belli belirsiz olmakla beraber birer

gerçektir. Bundan başka gözle görülmez, elle tutulmaz olmalarına rağmen bir kimsenin başkaları tarafından sevilip sevilmemesi onlara bağlıdır(Cole ve Morgan;1975:377).

Günlük hayatta insanlar konuşmalarında, söylemlerinde birisi hakkında bir şeyler söylerken ne kadar dürüst, çalışkan, eli bol (cömert), insaflı veya tam bu ifadelerin zıddını kullanabilir. İşte bu özellikler kişilerin iyi veya kötü özelliklerini göstermektedir. Bu özellikler insanların karakter yapısıyla ilgilidir.

Allport'a göre, karakter insanın içinde yaşadığı çevrede geçerli olan değer yargılarını ve ahlak kurallarını kullanım biçimidir. Karakter; aile, okul ve çevre gibi ortamlarda biçimlenmeye başlar. Alfred Adler karakter hakkında şunları söyler: Karakter özelliği içerisinde yaşadığı dünyaya intibak etmeye çalışan bir bireyin geliştirmiş olduğu bazı belirli ifade tarzlarıdır. Karakter toplumsal bir kavramdır. Karakter özellikleri, bir bireyin hayat tarzının ve davranış kalıbının dış görünüşlerinden başka bir şey değildir(Tezcan;1993:11).

Karakter eğitimi kişisel gelişime yönelik öğrenmeyi ve öğretimin birçok noktasını tanımlamak için kullanılan geniş bir terimdir. Bu terimin altında “bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal öğrenme, ahlaki eğitim, hayat becerileri eğitimi ve ahlaki felsefe yer alır(Character Education Partnership;1999:3).

Karakter eğitimi hükümetler, eğitimciler ve profesyonel organizasyonlar arasında gittikçe destek alan uluslararası bir hareket olmuştur. Nielsen 50 devletten 48'inin karakter eğitimine hitap eden eğitimsel standartları tamamlamış olduğunu veya tamamlamak üzere olduğunu bildirmiştir(Nielsen;1998).

Karakter gelişimi, eğitimin ahlaki boyutunu, öğrencilerin sosyal ve medeni alanlarıyla birleştiren bütüncül bir yaklaşımdır. Toplumun temel tutumları ve değerleri okulda ve toplumda tanımlanır ve sağlamlaştırılır. Karakter eğitiminde, okul öğrencilerin hayatlarında paylaşılan değerleri öğretmek ve sağlamlaştırmak için gerekli çalışmaları yapar ve okulun temel değerlerini tanımlar. Hangi karakter özelliklerinin teşvik edilmesi görüşünü geliştirmek için uzlaşmaya varılmalı

(Heynes;1994). Bu karakter özellikleri ister sınıflarda, kafeteryada, spor salonunda isterse de restoranda olsun çocuğun öğrenme çevresini etkisi altına almalıdır.

Bazı eleştirmenlere göre ise karakter eğitimi okullar için bir tartışma meselesidir. Eleştirmenler kimin/neyin değerleri öğretilmeli konusunda sorular ortaya koymaktadır. Bazı eleştirmenler, karakter eğitimi evde öğretmenlerin aksine değerler içerisinde empoze edilen bir şey olarak değerlendirirler. Başka bir eleştiri ise karakter eğitiminin standart testlerden alınacak puanlara çok az etkisinin olduğudur. “Karakter eğitiminin işe yarar olup olmadığını nasıl bilebiliriz?” gibi sorular bu eleştiri içerisinde ele alınır. Ama aslında karakter eğitimi uzun bir süre eğitimsel döngünün içerisinde yer almıştır. Okulla bütünleştirilen karakter eğitimi öğrencilerimizin öğrenme çevresiyle meşgul hale getirmeye yarayan uyumsuzluklarla baş etmeye yarayan bir stratejidir(Otten;2000:4-5).

Karakter eğitimi değerlendirme çalışmaları yeni değildir. 1820’lerde Yale Üniversitesinden psikolog Hugh Harlshone ve Mark May kendilerine yalan söyleme, aldatma ve hırsızlık yapma fırsatı verilen 10 bin okul öğrencisinin davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada aynı okulun bazı sınıftakilerin diğer sınıflardakilerden daha dürüst olduğu bulunmuştur. Bunu ayırt edici kılan ise öğretmen tarafından oluşturulan ahlaki ortamdır.

Niçin karakter eğitimi? Nitelikli bir şekilde yapılan karakter eğitimi her öğrenci için güvenli duyarlı bir öğrenme ortamı sağlama ve akademik gelişimi destekler. Ayrıca, işyerinde akademik müfredatla birlikte öğrencilerin başarılı bir vatandaş olmalarına yardım eden nitelikler geliştirmesini teşvik eder. Devlet okullarında ulaşmak istediğimiz bütün hedeflerde öğrencilerin başarılı olmasına yardım etmek için gerekli temeli oluşturur. Okullara, hedeflerinin hepsine ulaşmasında yardım eden temel bir paydadır (Elkind ve Sweet;2004:7).

Elkind ve Sweet(2004:1-2) çocukların sahip olması gereken karakterlerle ilgili olarak da şu görüşleri belirtmiştir: Buna göre; çocuklarımızın ne çeşit bir karaktere sahip olmasını istediğimizi düşündüğümüzde onların doğru olanı

değerlendirebilen, buna duyarlı olan ve doğru olduğuna inandığı şeyi yapabilen kişiler olmalarını istediğimiz açıktır. Çoğu insan çocukların anlatılan şeyi yapması için ikna edilmesinin, karakter eğitimi olduğuna inanır. Bu düşünce geçici ve sınırlı davranış değişiklikleriyle sonuçlanan empoze edilmiş bir dizi kurallar, ödüller ve cezalar dizini akla getirir. Amacımızın ahlaki ilkelere bağlı ve zor durumlar altında bile doğru olanı yapan bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmek olduğunu düşünen kişiler de vardır. Bu konuyla ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri de bütüncül yaklaşımdır. Bütüncül yaklaşım; bugünkü popüler inanç, karakter eğitimi uygulamak için en iyi yolun karakter gelişimini okul hayatının her parçasıyla bütünleştiren bütüncül yaklaşımdan geçtiğini benimser. Bu yaklaşımın ayırt edici bazı özellikleri şöyledir: 1.Okuldaki her şey öğrenciler, okul personeli ve toplum arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi etrafında düzenlenir. 2.Akademik öğrenmeye verilen önem kadar sosyal ve duygusal öğrenmeye vurgu yapılır. 3.İşbirliği ve dayanışmaya rekabet ortamından çok önem verilir. 4.Disiplin ve sınıf yönetimi ödül ve cezadan çok problem çözme üzerine odaklanır.

Karakter eğitimi bugünkü eğitim sisteminde en hızlı bir şekilde gelişen harekettir. Bu nedenle rehber uzmanların ve rehberlik hizmeti alan öğrencilerin değişik karakter eğitim programlarından haberdar olması ve bu konuda bilgilendirilmesi gerekir. Karakter eğitimi ailelerle ve toplum üyeleriyle işbirliği içerisinde olan okul personelinin çocuklara ve gençlere duyarlı, ahlak kurallarına bağlı ve sorumlu birey olmaları yönünde benimsediği bir yaklaşımdır. Karakter eğitimi, öğrencilere bu özelliklere direkt olarak deneyim kazanmaları için fırsatlar sunmaktadır. Karakter eğitiminin amaçlarına ulaşabilmek için öğrencilere dürüstlük, nezaket, cömertlik, bağımsızlık, eşitlik ve saygı gibi temel insani değerler öğretilmektedir.

Karakter eğitimiyle ilgili çok sayıda program vardır. Williams ve Schnaps(1999), bununla ilgili 5 temel tanımlama yapmıştır.

1. Watson'un duyarlı toplumu 2. De Vries'in yapısalcı yaklaşımçı 3. Berkowitz'in çocuk gelişimi yaklaşımı 4. Lickona'nın eklektik yaklaşımı 5. Ryan'ın geleneksel yaklaşımı. Daha sonraki çalışmasında Williams bu beş teori

arasındaki ortak noktaları ortaya çıkarmıştır. İlki, her teorinin gençlere toplumun değerlerini, alışkanlıklar veya güzel davranışlar aracılığıyla eğiterek yapması yani doğrudan eğitimi kapsaması. Bu özellikler Ryan, Lickona ve Berkowitz'in yaklaşımında vardır. İkincisi, dolaylı eğitimin karakter eğitiminin bir sıklıkla karşılaşılan parçası olmasıdır. Williams ve Schnaps dolaylı eğitimi, “duyarlı yetişkinlerin koruması altında akranlarla kişiler arası etkileşimler sağladığına inanılan bir çocuk anlayışı oluşturma şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca bu yaklaşımlar yetişkinleri bir model olarak kullanmışlardır(Vess ve Halbur;2003).

Thomas(1991),(Akt.Ekşi;2003:85) Karakter eğitimindeki farklı bakış açılarından da bahseder. Buna göre;

-Muhakeme – Alışkanlık: Bazı yaklaşımlar kişinin ahlaki muhakemesi ve düşünmeye vurgu yaparken diğerleri erdemli davranışın alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanması üzerinde durmaktadırlar.

-"Yüksek" Değerler, -"Ara" Değerler: Bazı yaklaşımlarda öz disiplin, cesaret, sadakat ve sebat gibi daha temel değerler öncelenirken diğerlerinde özen, nezaket, arkadaşlık gibi vasıta değerler önemslenmektedir.

Karakter eğitiminin gittikçe artan popüleritesi eğitimciler için birçok zorluğu da beraberinde getirir. Karakter eğitim programlarını uygulamaya çalışan fakülte üyeleri ve okul yöneticileri kendilerini şu soruları sorarken bulabilirler. "Karakter eğitimi nedir? Ebeveynler ve fakülte bu programı destekleyecek mi? Hangi müfredat materyallerini kullanmalıyız? Karakter eğitimi etkili bir şekilde nasıl öğretebiliriz?(Milson:2000;89).

Olumlu bir model olmaları ve ahlaki meseleleri müfredat içine katabilmeleri için öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı eğitimciler böyle bir eğitimin etkili olabilmesi için, bunun olumlu bir sınıf ortamında olması gerektiğini ve öğrencilerinde hizmet programları, sınıfça karar verme, işbirlikçi öğrenme, akran öğretimi aracılığıyla iyi bir karakter özelliğini sergileyebilmeleri için sınıf dışında bazı olanaklara sahip olmaları gerektiğini iddia etmektedirler. Son olarak, karakter eğitiminden yana olanlar okullarda önem verilmesi gereken bir dizi değerleri ve

özellikleri geliştirebilmek için okulların ailelerle ve toplumsal kurumlarla işbirliği içerisinde olması gerektiğini söylerler.

Cravens okul müfredatında karakter eğitimi ile ilgili dikkat çeken amaçlar vardır. Bunlar: Karakter eğitimi bu müfredatta “gençlere dürüstlük, sorumluluk, kendine ve diğerlerine karşı saygı gibi temel etik değerleri davranışa dönüştürerek, bu değerlere önem vererek iyi bir karakter geliştirmeye yardım eden uzun dönemli bir süreç olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu programın dayandığı ilkelere Lickona’nın etkisi altında kaldığını ortaya çıkarır. 1. Özgür ve demokratik bir toplumda her vatandaşın kişisel ve medeni sorumluluğu vardır. 2. Sadece ahlaklı insanlar özgür ve demokratik bir toplum sürdürebilmede etkilidir. 3. İyi karakter otomatik olarak meydana getirilmez, öğretim, öğrenme, uygulama gibi süreçlerden geçen bir süre içerisinde geliştirilir. 4. Çocuklarda iyi bir karakter geliştirmek temel olarak ailelerin sorumluluğudur. Bu sorumluluk okul, toplum, dinsel kurumlar ve gençlere yönelik hizmet grupları tarafından paylaşılır. 5. Medeni ve duyarlı bir okul toplumu meydana getirme öğrencilerde iyi bir karakter gelişimi sağlamak ve etkili bir akademik öğretimi ve öğrenimi için ayrılmaz bir parçadır. 6. Etkili karakter eğitimi okulları daha da medeni ve duyarlı bir toplum yapar. Öğretmenlere, ebeveynlere ve akranlara karşı saygısızlığı azaltır, akademik performansı geliştirir ve gençleri topluma karşı sorumlu ve üretken bir vatandaş olarak hazırlar(Milson;2000:90).

Karakter eğitimi çok geniş bir alan olduğu için tam anlamıyla tanımını yapmakta zordur. Karakter eğitimi ahlaki eğitimin, vatandaşlık eğitiminin ve karakter gelişiminin birçok özellikleriyle uğraşır. Bu çok yönlülük karakter eğitiminin okullarda tam olarak anlaşılıp uygulanmasını zorlaştırabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, nerede olursa olsun karakter eğitimi ve karakter gelişimi her toplum için önemli bir unsurdur. Toplumu oluşturan bireylerin karakterleri ne kadar sağlam olursa o toplum o kadar huzurlu olur. Bu sebeple karakter eğitimi sırasında istendik değerleri insanlara vermek, aile, çevre ve eğitimcilerin görevidir.

2.2.4. Ahlak Eğitimi ve Değerler

Eğitim ve okulun amaçlarından biri de iyi ahlaklı insanlar yetiştirmektir. Ahlak eğitiminde amaç; özgür olarak dış etkenlerden sıyrılmış, vicdanına sığınarak yargıda bulunan ve davranan insanlar yetiştirmektir(Kaya; 1997:185).

Ahlak bir toplum içinde yaşayan fertlerin, davranışlarını iyi veya kötü olarak onayan veya reddeden kurallar sistemidir. Ahlaki bir hareketin iyi veya kötü sayılması o hareketin niteliği ile ilgilidir. Toplumun bu hareket hakkında verdiği değer yargısı ile ilgilidir(Altay;1971:130).

Ahlaki eğitim, okulların gençlere ahlaki düşünce ve eylem yönünden kabiliyetli etik olarak olgun yetişkinler olmalarına yardım etmesiyle ilgilidir. Okullarda yapılan ahlaki eğitimin çok azı ders planlarında, müfredatta veya davranışsal hedeflerde yer alır. Yani ahlaki eğitimin birçok yönü müfredatta açığa çıkarılmamış bir şekildedir(Ryan;1986).

Ahlaki eğitim, sosyal, kişisel sorumluluğu ve bunları mümkün kılan ahlaki özelliklerin ve iyi karakter gelişimini içeren stratejik öğretimdir(Campau;1998:22).

Bugün okullarda uygulanan ahlaki eğitimle ilgili değişik yaklaşımlardan belki de en sık tartışılanı ve en etkili olanı, değerlerin anlaşılır kılınması yaklaşımıdır. Purpel ve Ryan, değerlerin açıklanmasına yönelik yaklaşımın gelişimini ve popüleritesini 4 faktöre bağlamıştır. İlk olarak, Pupel ve Ryan değerlerin anlaşılabilirliği yaklaşımının öğretmenler için kolayca ulaşılabilir ve öğrenilmesi kolay birbirleriyle bir dizi teknikten meydana geldiğini iddia etmişlerdir. Öğretmenleri değer açıklayıcıları olarak donatmak için, bunun nasıl sağlanacağına ilişkin birçok kitap vardır. Kirschenbaum, en az bir düzine kitabın ve makalenin mevcut olduğunu gözlemlemiştir. İkinci olarak, Pupel ve Ryan, öğretmenlerin çok önemli meseleleri açık ve dürüst bir şekilde değerlendirmekten memnuniyet duyduklarını gözlemlemiştir ve örnek olarak ırksal tutumlar ve bireyin hayattaki amaçlarını ifade etmişlerdir. Üçüncü olarak, öğretmenin didaktik olma zorunluluğu yoktur.

Öğretmenin görüşleri öğrenciye empoze edilemez. Öğrencilerin görüşlerini değiştirmek ve zorlama da yapılamaz. Öğretmen öğrencilerin karşılaştığı karışıklıkların bazılarını düşünmesi için fırsatlar sağlayan bir kimse olarak görev yapar. Dördüncüsü ise, çoğu öğretmen değerlerin anlaşılabilirliğinin iyi işlev gördüğünü ifade eder(Lipe;tarihsiz:5-6).

Değerden arınmış nesnel, bilimsel bilgilerin öğretilmesi aktarılması ve bu bilgilerle nelerin yapılabileceğinin gösterilmesi eğitimde öncelikli yeri işgal eder. Ahlaki sorunlar ile değerlerin öznel ve görelî olduğu, rasyonel bir şekilde tartışılmayacağı kabul edildiğinden bu konularda öğrencilere sadece bilgiler verilir. Öğrencilerde ahlaki inançlar ve bağlılıklar oluşturma yoluna gidilmez, gidilse bile bu açık açık kasıtlı olarak yapılmaz. Öğrencinin kendi ahlaki inançlarını oluşturmaları beklenir. Değer yargıları ve ahlaki sorunlar nesnel bir tarzda ele alınır(Ünder;1991:97).

Matousek(1996) araştırmasında “öğretmenler öğretilmesi gereken karakter özelliği olarak ilk sorumluluğun yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak, ahlaki çöküşün bir işaretinin, bireylerin sorumluluk almadaki başarısızlığı ve suçun kaynağını başka yerlerde araması olduğu belirtilmiştir.”

Etkili okullar ahlaki eğitime öncelik verirler. Lockwood’a göre eğer öğretmenler öğrencilerin hayatındaki değişiklikleri görürlerse, onlar da ahlaki eğitime destek vermek için motive olacaklardır. Duek’in de belirttiği gibi sosyal problemler hakkındaki endişelerin, ahlaki eğitimin bugünkü özel okullarda öncelikli olarak yer alması gerektiği inancını gerekli kılmıştır. İster karakter eğitimi programı veya özsaygıya yönelik vurgulama aracılığıyla olsun isterse duyarlı bir sınıf aracılığıyla olsun, ihtiyaç duyulan şey karakter oluşumu için okulların güzel olan değerleri öğretmesidir(Campau;1998:33).

Ahlaki karakteri gelişimi resmi veya gayri resmi eğitimsel sürecin birleştirilmesinden oluşur. Bu süreçte üç boyut vardır. Bunlar; bilme, değer verme, doğru şeyi yapma(Beller;2002).

Değerler konusu önceden beri ve şimdi de felsefi araştırmanın önemli bir konusu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Geleneksel olarak, değerlerin aktarımı aile ve okul gibi kurumlarda yapılır. Burada incelenen temel mesele ise bu kurumların biri olan okulda ahlaki gelişimdir. Okullarda ahlaki eğitimin tanımlamasında bazı güçlükler vardır(Lipe; tarihsiz:1). Lipe bu güçlükleri şöyle açıklamıştır:

Ahlaki eğitim, bazıları için “açık/anlaşılır olmayı isimlendirme” anlamını taşır. Bazıları da ahlaki eğitimin tanımını okulun göreviyle sınırlandırmıştır. Bana göre ise ahlaki eğitim, bir kimsenin ahlaki gelişimini etkileyen aile ve okul gibi kurumların ahlaki eğitime direkt veya dolaylı olarak müdahalesidir. Bu tanım iki açıdan kapsamlı bir tanımdır. Birincisi, bu tanım sadece değişik kurumların bir kimse üzerindeki kasti ve açıkça ifade edilmiş etkisini değil aynı zamanda rastlantısal ve açıkça ifade edilmemiş etkisini de kapsar. Rastlantısal etkiye bir örnek olarak, birisi bir eğitimci tarafından kasıtlı olarak aktarılmayan bir ideoloji sonucunda, bunun kişinin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirebilir. İkinci olarak, ahlaki eğitimin amacı 1. Doğru veya yanlış bir durumda kişinin gerçek davranışı 2. Kişinin ahlaki problemler hakkında eleştirel düşünme yeteneği 3. Kişinin benimsediği gerçek ahlaki düşünceleri göz önüne almalıdır.

Ahlaki eğitim aile ve okul gibi kurumların ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilir. Ama son zamanlarda bu kurumların ahlaki bir gelişim üzerindeki etkisi büyük ölçüde azalmıştır. Bunun nedenleri için ilk olarak bugün ahlaki eğitimin azalan etkisine katkı sağlayan birçok Amerikalı ailelerin temel bazı özelliklerini göz önüne alalım. Sadece baba günün büyük bir bölümünde ailesinden ayrı değil aynı zamanda anne de çocukları okuldan döndüğünde kendisinin evde olmamasına neden olan durumlarda ev dışında çalışır. Bu durum zaman kaybına neden olur ve ailelerin çocuklarıyla iletişim kurmasını azaltır. Bu nedenle, çocukların ahlaki düşüncelerini etkileme fırsatını büyük ölçüde azaltır. Dahası çoğu aile parçalanmış durumdadır. Ebeveynlerden birisi ölmüş veya ebeveynler ya ayrılmış ya da boşanmıştır. Bu yüzden, ailenin ahlaki gelişim üzerindeki etkisi azalmıştır. Aileler tekrar birleşseler bile, ahlaki karışıklık meydana gelir bunun nedeni ise farklı aile üyelerinin uyuşmaz ahlaki değerleri benimsemeleri ve geleneksel ahlaki idealler üzerinde birleşmemeleridir.

İkinci olarak, okulun ve ahlaki gelişimin ilişkisi hakkında bazı yorumlar göz önüne alınmalıdır. Bazı Yunan filozoflarının zamanından bu yana, öğretmen okulun görevini ahlaki bir eğitici olarak kabul etmektedir. Dewey ahlaki eğitimi okulun temel amacı için gerekli olarak görmüştür. Ona göre, “Çocuğun ahlaki karakteri doğal ve sosyal bir atmosferde gelişmelidir. Okul, çocuğun ahlaki gelişimi için bu ortamı sağlamalıdır.” Bu ifade okulun öğrencilerin ahlaklarını geliştirmeye yardım etmeli fikrini yansıtır. Okullar öğrencilerin ahlaki değerlerine dâhil olmaktan kaçınmaz. Bu durumun nedeni ise ahlak eğitiminin çocuğun ahlaki gelişimi üzerindeki rastlantısal etkisini kapsamasıdır(Lipe;tarihsiz:2-4).

Ahlaki algılayışa sahip bir eğitimci yaygınlaşmış kültürel değerlere bağlı olmayan ahlaki doğruların var olduğunu bilir. Örneğin birisine kasten gereksiz acı çektirmek ahlaki olarak doğru değildir. Bu temel inanç açıkça öğretilmese bile, birkaç önemli ahlaki norm için dolaylı bir temeldir. Ahlaki inançların halk tarafından anlaşılabilir kanıta dayanması gerekliliği sık sık yapılır. Ahlaki sezgilerle ilgili problem ise bu sezgilerin kişiye özgü olmasıdır. Ben başkasına gereksiz acı çektirmenin ahlaken yanlış olduğu fikrine sahip olmama rağmen, bu durum bir başkasında oluşmayabilir.

Louis Pojman bu konuyla ilgili şunları söyler. Farz edelim ki birisine gereksiz acı çektirmenin ahlaken yanlış olduğunu kabul etmeyen birisi var. Bu kişiyi de Adolf Hitler olarak adlandıralım. Bu bizim doğruya olan inancımızı etkiler mi? Yoksa Hitler’in ahlaken bozuk, akılsız, kör olduğu fikrini çıkarmak mantıklı bir fikir midir? Sonuç olarak, ahlaki bir realist olmanın nedeni, ahlaki realist yapının bizim ahlaki hayatımıza ve eğitimimize daha anlamlı gelmesidir. Temel ahlaki sezgiler, öznel yaratımlar ya da sosyal uzlaşmalar değildir(Puolimatka;2001:304).

Ahlaki gelişim, değerleri açıklamak için değerleri ve becerileri öğrenmeye yönelik bilişsel gelişim dönemlerine odaklanır. Eğitimsel kavramların farklı felsefi akımlarda yer ettiğini ve bu kavramların çok farklı anlamları olduğunu biliyoruz. Ahlaki gelişim yaklaşımı değer eğitime ve eleştirel düşünmeye ne sağlayabilir? Değer eğitimi için ahlaki gelişim değerler üzerine düşünme ve değerler hakkında

yorum yapma becerilerini geliştirebilir. Bu da öğrencilere, değerlerin oluşturulmuş fikir olduklarını, insanların tercih yapabileceğini ve tercih yaparken de neyi yapacağını ve neye inanacağını gösterir(Veugelers;2000:38).

Suh ve Traiger(1999:724) Ahlaki davranışların öğretimine yönelik kullanılabilecek 4 temel yaklaşımla ilgili şunları belirtmişlerdir:

1. Fikir aşılama: değerlerin öğretme ve istenilen davranışlar için tutarlı pekiştirme yapmak.
2. Açıklama: Öğrencilerin kendi değerlerinin farkında olmasını sağlama.
3. Ahlaki düşünce: Öğrencilerin davranışlarını/eylemlerini yürütmesi yönetmesi için ahlaki ilkeler geliştirmesine yardım etme.
4. Değerler analizi: Öğrencilerin değerlerle ilgili konuları incelemesi için dikkatli ve ayırıcı analiz geliştirmesine yardım etme.

Sosyal çalışmalar müfredatı, demokratik toplumların devam etmesi ve gelişmesi için gerekli değerleri aşılama için kullanılabilir. Bugün değerler eğitimi ilgi odağı olmuş durumda. John Hoge “Effective Elementary Social Studies” adlı kitabında belli yaklaşımlar üzerinde durur. Değerler öğretiminin hayatın ilk yıllarında başlaması ve okul yaşamı boyunca devam etmesi gerektiğini belirtir. Hoge, 1970’lerde popüler ve 1980’lerde okullarda uygulanan Kohlberg’in ikilemli tartışma yaklaşımı değil sosyal davranışı ve katılımcı yaklaşımı destekler. Araştırmada bulunan kanıtlar, öğretmenlerin eğitildiği bir alanda geniş bir zamanda sunulduğu zaman ahlaki ikilem tartışmalarının öğrencilerin ahlaki düşünceleri üzerinde ılımlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Hem eleştirel düşünme hem de ahlaki gelişim, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini bir öğrencinin kendi değerlerini geliştirme olgusuyla ilişkilendirilen kavramlardan oluşur. Kuçuradi’ye göre; etik değerler, kişiler için, insanlarla ilişkilerinde gerçekleştirebilecekleri eylem ve yaşantı olanaklarıdır. Bu olanakların iki türünden söz edilebilir: dürüst, saygılı, güvenilir olma gibi “kişi özellikleri” ve saygı, sevgi, güven, minnet gibi “değerlilik yaşantıları” etik değerler kişiyi değerli ya da etik kişi kılan olanaklardır(Ketenci; 1997:11).

Ahlak öğretiminin gayesi okuldaki bütün öğretimleri tamamlamak, bağlamak, yüceltmek ve asilleştirmektir. Ahlak eğitiminin gayesi öğretmek değil, “istetmektir”(Souche;1977:31).

Arthur(1979)’a göre, çocuklar tıpkı büyükler gibi belli erdemler ve belli değerlere özel önem verirler. Çocuklar geleneksel dürüstlük ölçülerine titizlikle bağlı olmaya büyük bir önem verirler.

Ahlak eğitimi, diğerlerinin haklarına ahlaki tutum ve davranışlarda diğer insanlar için iyiliği gençlere öğretmeyi amaçlar. Değer ve ahlak, doğru ve yanlışın ne olduğunu, ahlaki olgunlaşmayı, istek ve tercihin ne olduğunu temel alarak açıklar(Kirschenbaum;1994:14).

Ahlak eğitimi genç insanlara iyilikle ilgili bilgi, inanç, tutum ve davranış becerileri kazandırır. İyi, güzel, kibar kısacası ahlaklı olmayı öğretmeye çalışır. Ahlaki eğitimin amacı ve önemli bir görevi özerk bireyler meydana getirmektir. Böylece insanlar ahlaki değerleri bilirler ve tavırlarıyla tutarlı davranışlar ortaya koyarlar(Kirschenbaum;1994:26).

Ahlaki eğitim hem ahlaki davranışı hem de doğru veya yanlış meselelerle ilgili düşünme kapasitesini etkileyen okulun doğrudan ve dolaylı müdahalesidir. Ahlaki değerleri öğretme meselesi, toplumumuzun çeşitli kültür ve alt kültürlerden oluştuğu ve bunların ahlaki davranış standartlarının hiçte aynı olmadığı düşünüldüğünde karmaşık bir hal alır. Bu nedenle Robert Wicks’in de dediği gibi bu durum okullarda yasal bir ahlaki eğitimin verilmesini zorlaştırmaktadır. Yine de toplum, okullara gençlere ahlaki değerleri ve davranış standartlarını veren bir kurum olarak bakmaya devam ediyor. Mark WCannon (BM’nin adalet komisyonu yönetici asistanı) bu konuda şöyle diyor: “Bugün toplumun yüz yüze olduğu en önemli zorluklardan birisi de gençlerimizi ahlaki standartlar açısından güçlendirme ihtiyacıdır. Toplumumuzun ahlaki yapısı çökmüş durumda. Eğitimde ahlaki sistemimizi güçlendirmek için bu konuda bir rol üstlenmelidir. Bugünün öğrencileri yarının karar vericileri olacağından eğitimin önemi kritik bir öneme sahip. Müdürler

ve öğretmenler de ahlak ve değerlerdeki bu düşüşü engellemek için birlikte işbirliği yapmak zorundadır. Değerler eğitime yönelik ahlaki yaklaşım ise, öğrenciler ardı sıra birbirini izleyen aşamalar aracılığıyla daha karışık ve mantıklı düşünme modeli geliştirmek için teşvik eder. Burada vurgulanmak istenen nokta değer vermekten ziyade mantıklı düşünmedir. Değerler, bilişsel ahlaki inançlar ve kavramlar olarak algılanır. Ahlaki değerlerin ise, adalet, eşitlik ve dürüstlük gibi özellikleri olduğu düşünülür(Whitney;1986:64-67).

Ahlak bir kişinin diğer insanlarla olan ilişkilerini ve onlara karşı görevlerini değerlendirmesini sağlar ve böylece kendi egolarını aşmalarına yardım eder. Ahlaki eğitimin verilmesi değer eğitime yapılmış büyük bir hizmettir. Değer sınıflaması içinde de ahlaki değerlerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle insanların ahlaki değerleri toplumun güvenli, düzenli, saygı ve sevgi içinde hayatını devam ettirebilmesi için oldukça önemlidir. Şunu unutmamak gerekir ki; manevi yönü güçlü olan birisinin ahlaki bir hayata sahip olmaması çok güçtür.

2.2.5. Lise Tarih Programlarında Değerler

Toplumun karar verme sürecine diğer gruplarla birlikte katılmasına olanak sağlayan fırsatlar oluştururken, aynı zamanda toplumun alternatif değer eğitim programları hakkında toplumu bilgilendirecek prosedürler de vardır. Bu prosedürler müfredat tasarımının hedef oluşturma kısmına odaklanır. Hedef grupları sınıflandırmak için birçok mekanizma vardır. Bunlar arasında en etkilisi Delphi tekniğidir. Bu teknikte değişik toplumsal grupların temsilcileri öğretmen ve yöneticilerin temsilcileriyle bir araya gelirler. Her gruba değerlerle ilgili eğitim amaçları sunulur ve her amaç için gerekçe sağlanır. Bu mekanizma birçok amacın oluşturulmasını gerektirir. Değer eğitimi amaçlarıyla ilgili bir liste oluşturabilmek için kullanılabilen en az 3 strateji vardır. İlk strateji bakanlık kılavuzlarından ve yerel müfredat belgelerinden değerlerle ilgili beyanları bir araya getirmek. Bu beyanlar arasında benzerlik ve farklılıkları bularak amaçlar listesini azaltmak ve bunları gelişmiş bir programda sıraya koymak. Bütün bu süreçler izlenirse, toplum bilinci bir

katılımcı olarak değer eğitime ilişkin karar verme sürecine dâhil edilecektir(Ross;1978:179-180).

Cumhuriyetten önceki devirde de 8 Kasım 1846 yılında “Mekatib-i Umumiye Nezareti” kurulduktan sonra eğitimle ilgili çalışmalar biraz daha hareketlenmiştir. 8 Nisan 1847 yılında ilköğretim ile ilgili bir talimatname hazırlanmıştır. Bu talimatnamede ilköğretimin amaçları, dersler ve öğretim sürecinden bahsedilmektedir. 1891 yılında müfredat programlarında biraz daha genişletme yapılarak ders çeşitleri artırılmıştır. 1904 yılında tarih ve coğrafya dersleri müfredattan çıkarılmış, II. Meşrutiyetin ilanından sonra bu dersler tekrardan müfredata konulmuştur. 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1971, 1982, 1998, 2005 yıllarında önemli program değişiklikleri yapılmıştır. Bu yılların arasında yine müfredatlarda ufak tefek değişiklikler yapılmıştır.

Cumhuriyet döneminde tarih dersi ile ilgili program değişiklikleri yapılmıştır, ders saatleri artırılmıştır. Ancak 1930 yılında ortaokul ve lise ders programlarında değişiklikler yapılmıştır. Ancak Türk Tarih Kurumunun kurulması ile(1931) bu kurum tarafından hazırlanan Tarih ders kitaplarındaki konular tarih programlarına dâhil edildi. Bu programda Türk ırkının üstünlüğü ve bütün uygarlıklara Türk uygarlığının beşiklik ettiği iddiası hâkim olmuştur(Sakaoğlu;1992:68). Tarih programlarında Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan kitaplardaki konular program amacı olarak ele alındı. 1931 tarihinde Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan “Tarih IV” adlı kitapta amaçlar şunlardı:

1. Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek,
2. İlköğrenimi fiilen genelleştirmek (1931 yılında ilköğretimin bütün Türk çocuklarına devlet okullarında verilmesi mecburiyeti konmuştur.) dağda yalnız yaşayan çobana kadar bütün vatandaşlara okuma yazma öğretmek,
3. Yeni nesilleri bütün öğrenim derecelerinde genellikle uygulamalı ve özellikle de ekonomik hayatta, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, hürriyet ve düzenin uyumuna dayanan gerçek ahlaka ve erdeme kavuşmuş tarzda yetiştirmek,

4. Türk milletini, bu esaslara dayanarak medeniyet safında en ileriye götürmek, yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaçlara en kısa zamanda ulaştırmak(Sakaoğlu;2003:2000).

II. Maarif Şurasında okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi, Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar yönünden incelenmesi ele alınmıştır. Ahlak eğitimi, ana dil öğretimi ve tarih öğretimi en önemli üç hassas konu olarak belirtilmiştir. Tarih programlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, mevcut konuların düşünmeyi, millî duyguları, karakteri geliştirici nitelikte olmadığı belirtilmiştir(Sakaoğlu;2003:249). Karakter eğitiminin ve değer eğitiminin tarih dersinde yapılması için çalışmalar yapılması gerektiğini görmekteyiz.

Ülken(1967:209)’e göre; eğitim ve öğretimin temeli değilse de en ağır kısmı ortaöğretimdir. Çocuğun bütün ruhi yetileri ilköğretimde gelişir. Çocuk, bilgisinin temellerini orada alır. Karakteri orada belirir. Ahlak eğitimi asıl orada alması gerekir. Lise gençlik hayatı boyunca kültür sahibi olmasını sağlayan bütün bilgileri verecektir.

2.2.6. Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Programları

Bu bölümde cumhuriyet dönemi tarih ders programlarındaki amaçlar ve açıklamalar bölümlerinde yer alan geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili ifadelerin tespiti üzerinde durulacaktır.

Cumhuriyetle birlikte eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Eğitim ve öğretim alanında çeşitli politikalar geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu faaliyetlerden tarih dersi de etkilenmiştir. Yapılan çalışmalarla birlikte tarih programlarında değişikliklere ve yeni eklemelere gidilmiştir. Örneğin; 1924 programında daha çok eski medeniyetler üzerinde dururken, Avrupa ve Osmanlılardan da bahsetmektedir. Amacı olmayan bir program özelliği gösteren bu programa yapılan eklemeler sonucunda 1934 yılında bir program yayımlanmıştır. Bu program 1938 yılında çıkarılan programda da aynen kabul edilmiştir(bkz: Lise

Müfredat Programı;1934:9-45). Millî Talim ve Terbiye Dairesinin 23.09.1931 tarih ve 140 sayılı kararı “Orta mektep, Lise, Muallim mektepleri müfredat programları hakkındadır.” Bu programda Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan Tarih kitaplarının (4 cilt) içeriklerinin programa yansıdığı görülmektedir.

Daha sonraki yıllarda da programlarla ilgili çalışmalar devam etmiştir. 1938 programında Tarihten evvelki zamanlar ve eski zamanlar konularıyla başlayan tarih konuları, Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâp Tarihi dersinin “Türk ordusu ve millî müdafaa” konusu ile son bulur. Konuların dağılımı lise1, 2 ve 3. sınıflara göre ayrılmıştır. On beş günde bir saat Türkiye Cumhuriyeti ve inkılâbı tarihine yer verileceği belirtilmiştir. Programda amaç ve açıklamalara yer verilmemiş, sadece işlenecek konular yer almaktadır. Konularda ismi geçen devletlerin ve medeniyet ve kültürlerine, Orta Asya Türk Devletlerinin kültürel özellikleri ile ilgili konulara yer verilmiştir(Lise Programı;1938:23-57).

23 Ekim 1956 tarih ve 185 sayılı Talim ve Terbiye Dairesi Kararı ile “Dört Yıllık Liselerde Uygulanacak Tarih Müfredatı” kabul edilmiştir. Bu kararda tarih derslerinin okullardaki uygulandığı esas alınmış. “Müfredat programında tarih dersi ile ilgili amaçlar ve açıklamalara yer verilmemiştir, sadece her sınıfta işlenecek olan konulara yer verilmiştir. Devletlerin medeniyet ve kültür tarihi üzerinde durulduğu görülmüştür. Ayrıca Fransız ihtilâlinde sonra ortaya çıkan demokrasi, insan hakları ile ilgili gelişmelere yer verildiği, Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâp Tarihi dersi işlenirken;

“Batıl adet ve geleneklerin kaldırılması ile ilgili işlenişin yapıldığı,

Harp sonunda(II. Dünya Savaşı) Türkiye’de demokrasinin gelişmesi, toprak kanunu, yeni partiler, seçim kanununda değişiklik,

Demokrat Partinin iktidara gelmesi ve Celal Bayar’ın reisicumhur seçilmesi” konuları demokratik ve geleneksel değerlerin işlendiği konular olarak görülmektedir(Lise Müfredat Programı;1956:11-27).

1957 ve 1970 yılındaki yayımlanmış tarih programlarına, 1956 programının aynen konulduğu görülmektedir. Bu müfredat uygulaması 1971’de değiştirilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulunun 11.01.1971 tarih ve 8 sayılı kararında programın hazırlanmasında gerekçe olarak “Türk vatandaşının yetişmesinde birinci derecede amil olacağı düşünülen millî tarih ve millî kültürü bütün değerlerin üstünde kabul ederek, bunun yanında gerekli bilgileri de ihtiva eden bu taslak programla gerçekleştirmek amaç ve direktiflerin denenmesi gerekli görülmüştür.

Bu programda, tarih öğretiminin amaçları ve kazandıracığı davranışlardan (11 tane) bahsedilmektedir. Bu karar önemlidir. Çünkü ilk defa tarih derslerinin amaçları programda yer almaktadır. Bu kararlardaki amaç ve davranışlarda geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili olanlar şunlardır.

1.madde: ...onlarda millî benliğimizin aksettiği sosyal, kültürel, siyasi ve hukuki müesseselerimiz hakkındaki anlayışı geliştirmek ve böylece millî şuuru pekiştirmek.

2.madde: ...öğrencilerin içinde yaşadıkları çağda geçen sosyal, kültürel, ekonomik ve politik olayların sebeplerini, toplum hayatımızın genel durumunu anlamalarını, kültür ve medeniyet miraslarımızın değerini kavramalarına ve kültürlerini artırmalarına yardım etmek...

4.madde: Türk toplumunun tarihî gelişmesinde önemli bir yeri olan batılılaşma, hürriyet, demokrasi ve milliyetçilik hareketlerini incelerken, diğer demokrat milletlerin geçirmiş ve geçirmekte oldukları gelişme aşamalarını ve bu konuda güdülen yolları araştırmak, böylece insanın yüzyıllar boyunca hürriyeti elde etmek için yaptığı mücadelelere dikkat çekerek; öğrencilere hürriyetin ve demokrasinin değerini kavratmak; bu telkin yapılırken özellikle millî bütünlüğü koruma, demokrasiyi üstün tutma ve ilerleme şuuru verme.

5.madde: ...milletler ailesi içinde milletimize düşen insanlık vazifelerinin bulunduğunu belirtmek; insanların ve milletlerin birbirlerine muhtaç olduklarını, ortak problemlerin karşılıklı iyi niyetle ve ortak çabalarla çözümlenebileceğini takdir ettirmek ve böylece işbirliği ruhunu ve sorumluluk duygusunu geliştirmek.

6.madde: ...onlara(öğrencilere), milletine ve yurduna faydalı olma yolunda her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazandırmak.

8.madde: Onların, başkalarının görüşlerine, inançlarına ve haklarına saygı gösterme davranışı kazanmalarını sağlarken, Atatürk’ün çizdiği milliyetçilik anlayışı içinde millî birlik, beraberlik, bütünlük ve bağlılık duygularını kuvvetlendirmek.

9.madde: ...yurt ve millet yararına en uygun yolları seçebilen, kişilik sahibi, millî, maddi ve manevi zenginlik kaynaklarımızı korumak ve milletçe değerlendirmek gereğine inanmış, bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetiştirmek.

10.madde: Türk inkılâplarını, ilkelerini çok yönlü olarak anlamak değerinin farkında olma, bunların korunmasını ve geliştirilmesini kavratmak.

11.madde: Öğrencilere, köklü bir tarihe sahip olan büyük bir milletin evladı olmanın sorumluluğunu duyurmak; Türk milletinin zekâ kabiliyetinin, çalışkanlığının kahramanlık ve fedakârlığının bilim ve sanatseverliğinin insanlık duygularının yüksekliğini tarihten örnekler vererek kavratmak...(Tebliğler Dergisi;1971:17-18).

Yine bu kararda tarih dersi ile ilgili açıklamalar ve direktifler bölümü yer almaktadır. Bu kısımda 10 maddeye yer verilmiştir. Maddelerde geniş ve kapsamlı şekilde tarih dersi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Burada değerlerle ilgili şunlar belirtilmektedir.

2.madde: Tarih konuları işlenirken, Türk milletinin geçmişteki başarıları göz önüne getirilerek milletimizin geleceğine güvenen, üstün ahlak değerlerini benimsemiş, memleketimizde ve dünyamızda gittikçe genişleyen ve derinleşen hürriyet ve demokrasi anlayışını kavramış, millî şuura sahip, aydın, uyanık, sorumluluk almaya kararlı yurttaşlar yetiştirme görevi ön planda tutulmalıdır.

7.madde: Bulunulan yerdeki sur, kale, abide, harabe, bent, cami, medrese, çeşme, han, hamam, köprü, imaret, kervansaray, kitaplık gibi tarihî eserler ziyaret edilerek, müzede ve başka yerlerde bulunan eski silah kap kakak, elbise çini ve diğer eserler gösterilerek, öğrencilerin kolaylıkla geçmişi göz önüne getirmelerine ve böylece onlara yaratıcı güçleri için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilmelidir. Öğrencilere eski eserlerle, anıtların insanlık tarihinin birer belgesi olduğuna dikkati çekerek, bunların yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korumanın bir ödev olduğu aşılmalıdır.

9.11.1976 tarih ve 13492 sayılı yazı ile valiliklere “Orta Dereceli Okullarda Yeni Tarih Müfredat Programının Uygulanması Hakkında” bir genelge

gönderilmiştir. Bu genelgede tarih derslerinin okul türlerinde(Akşam Liseleri, İmam Hatip Liseleri vd. hangi sınıflarda, hangi şubelerde nasıl okutulacağı ile ilgilidir(Tebliğler Dergisi;1976:422).

Daha sonraki yıllarda yapılan önemli değişikliklerden biri de 27.04.1981 tarih ve 76 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararının konusu “Türk İnkılâp Tarihi dersi ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” dersi müfredat programı hakkındadır.

Dersin amaçlar kısmında 12 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerde geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili yer alan açıklamalar şunlardır:

6.madde: Türk Milletinin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte uygarlığa hangi tarihî şartlar altında ve nasıl geçtiğini kavratmak.

10.madde: Demokrasi hayatımızın gelişmesini inceleyerek, onlara demokratik düzenin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak.

Dersin açıklamalar kısmında 35 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerde geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili açıklamalar şunlardır:

3.madde: Atatürk’ün kişisel özelliklerine yer verilirken önderliği, üstün zekâsı, kuvvetli hafızası, isabetli karar alma ve kararları süratle uygulama azmi ve tutumu, geniş kültürü, yurt ve millet sevgisi, cesareti, uzak görüşlülüğü, sabır ve metanetli örnek durumdaki çalışkanlığı, fedakârlığı, dürüstlüğü, alçak gönüllülüğü, inançlı ve ince duygululuğu gibi özel nitelik ve yetenekleri örneklerle belirlenecektir...

11.madde: Milliyetçilik ilkesinde, şoven bir anlayışın olmadığı özellikle vurgulanacaktır.

13.madde: Lâiklik ilkesinde, bu kavramın dinsizlik olmadığı belirtilerek Atatürk’ün İslâm Dini’ne olan saygısı kendi sözleriyle açıklanacak: O’nun esas itibarıyla tutuculuk ve gericilik, yobazlık ve hurafelerde safsatalara ve din istismarcılığına karşı olduğu üzerinde durulacaktır.

15.madde: ...Türk tarihinin önemli bir bölümünü oluşturan Osmanlı Devletinin her devrinin karartılarak kötülenmesinden; siyaset, kültür ve medeniyet alanlarında hizmeti inkâr edilemeyen Osmanlı dönemindeki Türk büyüklerini de kapsar biçimde genelleme yapılarak olumsuz eleştirmelerden kaçınılarak; millî ve

manevi değerlerine bağlı olan Türk Milletinin ve onun bağrından çıkan Atatürk'ün geçmişinden koparılmasına fırsat verilmeyecek.

16. madde: Atatürk'ün Türk tarihine, Türk kültürüne verdiği değer; ...milletin bağlı olduğu bozulmamış gelenek ve göreneklere olan saygısı üzerinde durulacaktır.

17.madde: Atatürk'ün Türk tarihinin akışını nasıl değiştirdiği, milletimizin değerlerine, kudretine dayanarak ve isteklerine uyarak Türk Milletine yepyeni ilerleme ve yükselme ufukları açtığı belirtilecek...

18.madde:...kavuşulan bağımsızlık ve Atatürk'ün en büyük eseri Cumhuriyet rejiminin yapısındaki millî egemenlik ve demokratik yönetimin değerini kavratırken yapılacak telkinlerle özellikle millî bütünlüğü korumak, demokrasiyi üstün tutmak ve ilerletmek bilinci kazandırılacaktır(Tebliğler Dergisi;1981:689-694). Türk İnkılâp Tarihi dersi ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi dersinin adı TC. İnkılâp Tarih ve Atatürkçülük olarak değiştirilmiştir(Lise Müfredat Programı, 1987). Bu program günümüzde de uygulanmaktadır. Bu programa 30.06.1986 tarih ve 2212 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Atatürkçülükle İlgili Konular” eklenmiştir.

19.11.1982 tarihinde valiliklere gönderilen, 172 sayılı genelgede “Yeni Hazırlanan Tarih ve Coğrafya programlarının” uygulama esasları belirtilmiştir. Bu esaslar 5 maddeden oluşmaktadır. 1. maddedeki esas bu çalışmayı ilgilendirmektedir. Diğer dört maddede programın uygulanması, ders kitapları, yıllık ders planları, ünite ve konuların işleniş ünitelerin yüzdelik oranları ve bu programa taslak olarak hazırlanmıştır(Tebliğler dergisi:1982).

1.madde; “Öğrencilerimize kendi tarihimizi, ülkemizi daha iyi tanıtmak ve daha çok sevdirmek amacıyla ortaöğretim kurumlarında uygulanan Tarih ve Coğrafya programları, Türkiye coğrafyasına ve uygarlık tarihine ağırlık verilmek suretiyle yeniden düzenlenmiştir.”

19.11.1982 tarih ve 156 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararına göre “Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Geçici Müfredat Programının amaçlarında değerlerle ilgili şu amaçlara yer verilmiştir:

1...Türk tarihine, kültür ve uygarlığına geniş biçimde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki, şerefli geçmişini,

insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve uygarlığının gelişimindeki büyük payını öğretip kavratmak;

2....köklü bir tarihe sahip büyük bir milletin evladı olduklarının sorumluluğunu duyurmak; gelecek için ümit ve güven vermek... millî kültürümüzü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarma yolunda çaba sarf etmek ve bu uğurda fedakarlığı göze alabilmek;

3.Tarihten örnekler vererek Atatürk'ün “Yurtta barış, dünyada barış” ilkesinin ve devletimizin bağımsızlığının ancak yurt ve millet bütünlüğünün bozulmasına fırsat verilmemesi halinde ve güçlü olmakla sağlanabileceği gerçeğini kavratmak;

4.Tarihi olaylara yön veren kişilerin cesaret, fedakârlık ve kahramanlık gibi yeteneklerini... göstermek;

5...Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de öğrencilere kavratmak ve takdir ettirmek; Milletimize düşen insanlık görevleri bulunduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa karşı sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyandırmak;

6...hürriyet, demokrasi ve milliyetçilik hareketlerini inceletirken, yüzyıllardır süregelen bağımsızlık mücadelelerine ve bu uğurdaki fedakârlıklara dikkatlerini çekerek, millî bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, millet çıkarlarını ve demokrasiyi üstün tutma davranış ve bilincini kazandırmak;

7...yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine, sağduyu ile hareket ederek sorunlara çözüm getirebilen millî, manevi ve maddi zenginlik kaynaklarımıza yürekten bağlı bir kişilik vermektir(Tebliğler Dergisi;1982:484).

Programın açıklamalar kısmında 12 maddeye yer verilmiştir. Dersin işlenişinde değerlerle ilgili şu maddelere yer verilmiştir:

2.madde :...tarih dersinin temelini Türk ve Türkiye tarihi oluşturmaktadır. Çok teferruatlı bir siyasi tarih anlayışı yerine, daha çok kültür ve uygarlık tarihimiz üzerinde durulacaktır.

4.madde: ...çeşitli zamanlarda ve yerlerde ayrı devletler kurmalarına rağmen, kendilerine özgü kültür ve uygarlıklarını bozmadan gittikleri yerlerde de yaydıkları ve günümüze kadar uzanan millî bir kültür meydana getirdikleri belirtilecek; bu

arada insanlığa, İslâm kültür ve uygarlığının yayılışına yaptıkları hizmetler anlatılacaktır.

5.madde: Öğretmen, Osmanlı Devletinin duraklama, gerileme ve çöküş dönemlerini işletirken... o dönemde yaşamış Türk büyüklerinin, siyasi kültür ve uygarlık tarihimiz açısından yaptıkları hizmetleri övünçle anlatacaktır.

10.madde: ...öğrencilere millî bağımsızlık ve demokrasi gibi değerlere sahip çıkma bilinci aşılanacaktır(Tebliğler Dergisi;1982:484–485).

08.07.1983 tarih ve 108 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile “Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı” kabul edilmiştir. Bu programın amaçlar kısmında 1982 yılındaki değer ifade eden amaçlardan farklı olarak şu maddelere yer verilmiştir:

2.madde: Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini, benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak.

8.madde: Millî bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, millet çıkarlarını ve demokrasiyi üstün tutma davranış ve bilincini kazandırmak(Tebliğler Dergisi;1983: 338–339).

1983 programının açıklamalar kısmında 33 maddeye yer verilmiştir.

Dersin işlenişinde geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili şu maddelere yer verilmiştir:

3.madde: Kültür ve medeniyetlerle ilgili konular işlenirken, medeniyetin, insanlığın ortak malı olduğu açıklanacak, çağdaş dünyamıza yaptığı etkiler vurgulanacaktır.

4.madde: Müfredat programının amaç ve konularından da anlaşılacağı gibi tarih dersinin temelini Türk ve Türkiye tarihi oluşturmaktadır. Ancak, teferruatlı bir siyasi tarih anlayışı yerine, daha çok kültür ve medeniyet tarihimiz üzerinde durulacaktır.

6.madde: Türk milletinin başarıları göz önüne getirilecek, milletimizin geleceğine güvenen, üstün ahlak değerlerini benimsemiş, hürriyet ve demokrasi anlayışını kavramış, millî bilince sahip, aydın, uyanık, sorumluluk almaya kararlı vatandaşlar yetiştirme görevi ön planda tutulacaktır.

7.madde: Türklerin tarihte ve tarihin akışı üzerinde oynadıkları büyük rol vurgulanarak çeşitli zamanlarda ve yerlerde ayrı ayrı devletler kurmalarına rağmen kendilerine özgü kültür ve medeniyetlerini bozmadıkları, gittikleri yerlerde de yaydıkları ve günümüze kadar uzanan millî bir kültür meydana getirdikleri belirtilecek: Bu arada insanlığa, İslâm kültür ve medeniyetinin gelişmesine yayılmasına yaptıkları hizmetler anlatılacaktır.

8.madde: Atalarımızın, yurdumuzu ve milletimizi yüceltmek, geliştirmek ve gerektiğinde savunmak için ne kadar çok emek ve çaba harcadıkları ve onlara ne kadar borçlu olduğumuz örneklerle belirtilecek: Öğrencilerde atalarımızdan bize miras kalan ve gelenekleşmiş çalışkanlık, cesaret, güçlükleri yenme, fedakârlık ve onurluluk gibi meziyetlerini devam ettirme bilinci uyandırılacaktır.

9.madde: Büyük devletler, imparatorluklar kurmuş ve medeniyetler yaratmış, şanlı zaferler kazanmış milletimizin zaman zaman büyük şanssızlıklara, haksızlıklara da uğramış olduğuna fakat tarihin derinliklerinden gelen ve büyük bir millet olmanın verdiği güçle olağanüstü canlılık kudreti gösterdiğine, tarihten ve doğuştan gelen yetenekleriyle her zaman dimdik ayakta durduğuna öğrencilerin dikkatleri çekilecektir.

11.madde: Osmanlı devletinin duraklama, gerileme ve çöküş devirleri incelenirken, bunların sebepleri, tarihi gerçekler doğrultusunda ve açıkça gözler önüne serilecek; ancak o devirlerde yaşamış Türk büyüklerinin siyasi, kültür ve medeniyet tarihimiz açısından yaptıkları hizmetler övünçle anlatılacaktır.

16.madde: 20. yüzyılın ilk yarısında yurttan ve dünyada meydana gelen olaylardan söz edilirken, devletlerarası siyasi ve ekonomik çıkar çatışmalarının dünya tarihini nasıl etkilediği, devletlerarası tabloyu nasıl değiştirdiği açıklanacak; batılı büyük devletlerin bloklaşmaları Türk milletinin bu bloklaşmaya karşı verdiği var olma savaşının ve demokrasiyi kurma yolunda gösterdiği çabaların önemi belirtilecek öğrencilere millî bağımsızlığımıza ve demokrasiye sahip çıkma bilinci aşılanacaktır.

17.madde: Öğrencilere, yurttaşlık ödevleri kavratılacak yurt ve cumhuriyet sevgisi, kanun ve nizam duygusu telkin edilecektir.

27.madde: Kültür ve sanat hareketleri üzerinde durulurken: Cumhuriyet devri kültür ve sanatımızla karşılaştırmalar yapılacaktır. Atatürk zamanında başlatılan bu tür

yeniliklerin değeri kavratılacaktır.

31.madde: Çevredeki tarihi yer, anıt ve eserler gidilip görülecek, müzelerdeki tarihi eser ve belgeler gösterilecek öğrencilerin geçmişi kolaylıkla göz önüne getirmelerine ve böylece yapıcı ve yaratıcı çalışmaları için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilecektir.

32.madde: Eski eserlerle anıtların birer tarihi belge olduğuna öğrencilerin dikkati çekilecek, bunları yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korunmanın millî bir görev olduğu fikri aşılacaktır(Tebliğler Dergisi;1983:339-340).

Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğinin kabulünden sonra orta dereceli okullarda okutulması kararlaştırılan “Genel Türk Tarihi 1-2-3”, “Osmanlı Tarihi1-2”, “Tarih 1-2” dersleri 08.07.1983 tarih ve 108 sayılı kararla kabul edilen ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Ortaöğretim Kurumları Tarih Programının amaç ve açıklamalarını esas almışlardır(bkz. Tebliğler Dergisi:1992; cilt:52, sayı:2364).

Örnek olarak Genel Türk Tarihi 1-2-3 dersinin programı aşağıdadır.

17.08.1992 tarih ve 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile “Ders Geçme ve Kredi Yöntemi”ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan “Genel Türk Tarihi 1-2-3”ders programı kabul edilmiştir. Bu programın amaçlarında değerlerle ilgili şu amaçlara yer verilmiştir:

Konular işlenirken Talim ve Terbiye Kurulunun 8.7.1983 tarih ve 108 sayılı kararı ile kabul edilip 29.8.1983 tarih ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış olan "Ortaöğretim Kurumları Tarih Programının" amaç ve açıklamalarına bağlı kalınacaktır.

Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği’ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan "Osmanlı Tarihi 1-2 ders programları denenip geliştirilmekte ve 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır. Konular işlenirken Talim ve Terbiye Kurulunun 8.7.1983 tarih ve 108 sayılı kararı ile kabul edilip 29.8.1983 tarih ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış olan "Ortaöğretim Kurumları Tarih Programının amaç ve açıklamalarına bağlı kalınacaktır.

Osmanlı Tarihi 1-2 ders programının amaçlar ve açıklamalar bölümü Genel Türk Tarihi 1-2-3 dersinin amaç ve açıklamaları ile aynı maddeleri içermektedir(Tebliğler Dergisi; sayı:2364).

28.08.1992 tarih ve 264 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile “Ders Geçme ve Kredi Yöntemi”ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan “İslâm Tarihi 1”ders programı kabul edilmiştir. Bu programın amaçlarında değerlerle ilgili şu amaçlara yer verilmiştir:

1.madde: İslâm ülkeleri ve toplumlarının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden başlangıcından bugüne kadar olan geçmişini ve önemini kavratmak,

4.madde: Din ve dini düşüncelerin, toplum yapıları üzerine olan etkilerini kavratmak,

5.madde: Dini tutum ve davranışların tarih içerisinde meydana gelen olaylarda etkisini kavratmak(Tebliğler Dergisi;1992:737).

Açıklamalar kısmında 5 maddeye yer verilmiştir.

İslâm Tarihi 1 dersi programının açıklamalar kısmında 5 maddeye yer verilmesine karşın değerlere yönelik herhangi bir açıklamaya yer verilmediği görülmektedir.

26.09.1992 tarih ve 305 sayılı karar, TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük–3 (Seminer) ders programının uygulanmasıyla ilgilidir. Dersin 13 amacı vardır. Geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili olan amaçlar ise şunlardır:

6.madde: Demokratik yönetimin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak,

7.madde: Gerektiğinde çekinmeden düşüncelerini açıklama ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme alışkanlığı kazandırmak,

8.madde: Demokratik hayatın gerektirdiği hoşgörülü olma ve eleştirileri anlayışla karşılama davranışını kazandırmak,

9.madde: Tartışma ortamının gerektirdiği kurallara uyma alışkanlığı kazandırmak.

Dersin açıklamalar kısmında 11 madde vardır. Bu maddelerde değerlerle ilgili bir açıklama yoktur(Tebliğler Dergisi; 1992).

09.02.1993 tarih ve 47 sayılı kurul kararında Tarih 1-2 ders programı verilmiştir. Programda diğer programlardan farklı olarak “Giriş” bölümüne yer verilmiş, burada tarih ve tarihçi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Üç yıllık bir çalışma sonucunda bu programın hazırlandığı belirtilmiştir.

Genel amaçlar kısmında 8 maddeye yer verilmiştir.

Bu amaçlarda geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili olarak herhangi bir açıklamaya yer verilmediği görülmektedir(Tebliğler Dergisi;1993:69-70).

Cumhuriyet dönemi tarih programlarına bakıldığında daha çok siyasi tarih üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak programların amaçlar ve açıklamalar bölümünde değerleri kazandırmanın da amaçlandığı görülmektedir. Değerlerin kazandırılabilmesi için siyasi tarihin yanında toplumsal olayların anlatılabileceği, kültürel bilincin benimsetilebileceği konuların mevcut suruma göre daha fazla olması gerekmektedir.

Amerika’daki tarih programlarında bu dengeleme biraz daha iyi düzenlenmiş görülmektedir. Örneğin: Amerika’da Dwight Englewood School’da tarih programı aşağıdaki gibidir.

Okulda öğrenciler tarih derslerinden en az 12 kredi başarılı olmak zorundalar. Bunun 6 kredisi amerikan tarihi, kredisi de eski ve ortaçağda dünya, modern Avrupa tarihi ve modern dünya tarihidir.

Batı medeniyetleri ve kültürleri, eski gelenekler, ahlaki yapılar, tarihi devirler müfredattın her seviyesinde koordinasyon içinde bu konulara yer verilebilmektedir.

6.sınıf sosyal bilgiler dersinde eski uygarlıklardan ve eski kültürlerden ve eski insanların davranışlarından bahsedilmektedir. (Mezopotamya, eski Mısır eski Yunan işlenmektedir.)

7.sınıfta gelenekler ve değişiklikler bilimsel buluşlar ve kültürel faaliyetlerden bahsedilmektedir. (Çin ve Afrika toplumları ile batı kültürü) işlenmektedir.

8.sınıfta Amerika tarihinden bahsedilmektedir. Bu dönemde kültürel ve gelenekle ilgili bir işleyiş yoktur.

Buradan itibaren lise bölümünün programları görülmektedir.

9.sınıfta Avrasya kültürlerinden bahsedilmektedir. Önemli değerler, erdemler, dinler ve kültürlerden bahsedilmektedir. Yunan, Hindu, Budist ve Konfüçyus felsefelerinden, Roma'dan ve ilk Hıristiyanlardan ve İslamiyetken Çin, Japon ve Avrupa uygarlıklarından bahsedilmektedir. (Bu olayların ve tarihi sürecin dini, kültürel ve değer açısından gelişmelerine bakılmaktadır.)

10.sınıfta Rönesans ve sosyal, kültürel siyasi gelişmelerden bahsedilmektedir. Modern Avrupa tarihini işleyeceklerdir.

11.sınıfta Amerikanın tarihini kısaca işledikten sonra I. Dünya, II. Dünya savaşları, Soğuk savaş dönemi ve 1960lar işlenecektir.

12.sınıfın 1. yarıyılında 1945–1968 arası Amerika'nın politik, diplomatik, sosyal ve kültürel tarihi II. Dünya Savaşından 1968'kadarki dönem ele alınacaktır. Kore ve Vietnam savaşları Kennedy ve Johnson'un reform programları üzerinde durulacaktır.

12.sınıfın 2. yarısında 1968'den sonrası, soğuk savaş dönemi, Regan dönemi Watergate, sosyal gelişmeler, kadın hareketleri, 1990'ların politik gelişmeleri ve küreselleşme ve terörizm konularında işleniş yapılacaktır.

(<http://www.d-e.org/dwightenglewood.aspx?pgID=975;03.01.2007>)

Türkiye derslerde değerlere yönelik hedeflerin belirtildiği en önemli gelişme olarak 21.11.1983 tarih ve 215 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile kabul edilen Sosyal Bilgiler ders programı söylenebilir. Bu kararda Türklerin özellikleri şöyle bildirilmiştir:

a.Türk milleti zekidir: ...okuduğunu ve söylenenleri tam ve doğru olarak anlar.

b.Türk Çalışkandır: ...Türk boş durmaktan hoşlanmaz, boş zamanlarını yararlı işler yapmakla değerlendirir.

c.Türk Doğrudur, Doğruluktan Yanadır: Yalancılıktan, düzen kurup başkalarını aldatmakta hoşlanmaz... Sözüyle özü birdir... Kimsenin malına el uzatmaz.

d.Türk Cesurdur: ...verdiği sözü yerine getiren, doğruluktan ayrılmayan, başkasının hakkına el uzatmayan, yalancılıktan ve düzensizlikten hoşlanmayan kimsenin korkacak bir şeyi olmaz ve olamaz. Türk... Vatanı, milleti ve bayrağı için

seve seve gözünü kırpmaksızın ölmeyi bilir.

e.Türk Hoşgörülüdür: Gücendirici bir tutum karşısında bile onu hoş karşılar... Birden bire sinirlenip kızmaz. Geçimsizlikten hoşlanmaz.

f.Türk Başkalarına Yardım Yapmayı Sever: Kimsesizlere, yoksullara, ihtiyarlara, hastalara, düşkünlere, haksızlığa uğramış olanlara seyerek yardım eder.

g.Türk Konukseverdir: Gelen konuğu güler yüzle karşılar. Nesi varsa konuğuna sunmaktan çekinmez.

h. Türk Temizdir:

ı.Türk Büyüğünü Sayar, Küçüğünü Sever ve Korur:

Program Türklerin özelliklerini belirttikten sonra Türkleri birbirine bağlayan bağları açıklamıştır. Türkleri birbirine bağlayan bağlar arasında değerler açısından şu başlıklara yer verebiliriz.

a.Aynı Topraklar Üzerinde Yaşıyoruz: ...Bu vatani her şeyden çok severiz. Onu canımız ve kanımız pahasına da olsa korumak en büyük görevimizdir.

b.Ortak Bir Kültüre Sahibiz: Gelenek ve göreneklerimiz aynıdır...

c...Ortak Bir Ülkede Birleşmiş Bulunuyoruz: ...Hep birlikte varlıklı, mutlu, şerefli ve güvenlik içinde olmak en büyük amacımızdır...

d.Ortak Bir Tarihimiz Vardır: ...Atalarımız yüzyıllar boyunca komşuluk, hemşerilik, silah arkadaşlığı yaptılar. Birlikte sevindiler ve birlikte acılarını paylaştılar.

e.Birliğimizin Sembolü Bayrağımızdır: Bayrak, bir milletin şerefi, birliğin ve beraberliğin işaretidir. Bayrağa saygı, vatanımıza, milletimize ve atalarımıza saygı demektir(Tebliğler Dergisi;1984:4).

Bu programlarda millî eğitim sistemi yetiştirmek istediği öğrenci tipini belirtmektedir. Buna göre, millî ve evrensel değerleri benimseyen, gelenek ve göreneklerini bilen kültürünü tanıyıp koruyabilen, demokrasiyi ve demokrasinin önemini kavramış öğrencilerin yetiştirilmesi en büyük amaçlar arasındadır. Özellikle 1971 yılında lise tarih derslerine amaçların konulmasıyla tarih dersinin neyi amaçladığı daha açık bir şekilde görülmeye başlanmıştır. Çünkü amacı olmayan bir derste ne yapılması gerektiği tam olarak anlaşılamayabilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin elde edildiği araştırma grubu, araştırma süreci, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin yorum ve analizinde uygulanan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalar yapılacaktır.

3.1- Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerinin geleneksel ve demokratik değer ile ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışmadır.

3.2- Evren ve Örneklem

Ankete katılan okullar ve öğrenciler rastgele (random) yöntemle belirlenmiştir. Her bölgeden en az bir okul tercih edilmiştir.

Araştırmanın evreni lise1, 2 ve 3 öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise anket çalışmalarının uygulandığı, 1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi. 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Liselerinden 824 öğrencidir.

3.3- Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada geleneksel ve demokratik değerlerle ilgili öğrencilerin görüşlerini istatistiksel olarak alabilmek için bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek birçok uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. 1 profesör, 2 doçent doktor, 1 yardımcı doçent doktor, 1 öğretim görevlisi, 4 araştırma görevlisi ve 7 tane öğretmen görüşü alınarak hazırlanmıştır ve geliştirilmiştir.

Uzman görüşlerinin dışında tarih programlarının amaçları, hedef ve davranışları incelenip burada değerlere yönelik verilmek istenilenler de anket çalışmasında kullanılmıştır. Ayrıca Brigitte Beil'in ve Mahmut Tezcan'ın eserlerinde yer verdikleri ve insanların hayatları boyunca karşılaştıkları ve edinmeleri gereken değerler olarak belirttikleri bazı değerlerden de yararlanılarak anket çalışmasında yer verilmiştir. Bunlar; “saygı, alçak gönüllülük, minnettarlık, dürüstlük, arkadaşlık, uysallık, itaat ve itaatsizlik, soğukkanlılık, adalet, yardımseverlik, konukseverlik, temizlik, dürüstlük, nezaket, sevmeye yeteneği, anlayış, düzen, başkalarını da dikkate alma (saygı gösterme), bağımsızlık, özgüven, hoşgörü, çevre bilinci, sorumluluk, güven, medeni cesaret”.

Hazırlanan ölçek öncelikle bu çalışmada kullanılmak üzere, sonra da daha geleneksel ve demokratik değerleri ayıran bir ölçek olmadığı için bu alana katkı sağlamak düşüncesi ile geliştirilmiştir.

Bu çalışmada likert tipi ölçek kullanılmıştır. Çünkü likert tipi tutum ölçekleri “dereceleme toplamı” tekniğine uygun bir ölçektir. Likert tipi ölçekler cevaplayıcının kendisi ile ilgili bilgi vermesi esasına dayanır. Likert tipi ölçeği geliştirmek için şu işlemler uygulanır:

1. Ölçülecek Tutumun Tanımlanması
2. Bu Tutumu İfade Eden Birçok Tutum Cümlesinin Yazılması
3. Deneme Tutum Ölçeğinin Hazırlanması
 - a. Yönergenin hazırlanması,
 - b. İfadelerin ölçek içinde dağıtılması,
 - c. Deneme uygulaması.
4. Deneme Ölçeğinden Elde Edilen Veriler Analizi
 - a. Deneme uygulamalarının Puanlanması,
 - b. Her ölçekten alınan ham puanların hesaplanması,
 - c. Madde puanlarının dağılımının özelliklerini hesaplama,
 - d. Madde analizi yapılması(Tezbaşaran: 1996;10).

Cronbah Alpha Tekniği:

Bu teknik tüm alt bölümlerin birbirine(hepsi dâhil topluma) göre veya bir alt bölümün tüm sorunlarının birbirlerine (hepsi dâhil toplam) göre tutarlı olup olmadığını sınıamada kullanılır.

Geliştirilen ölçek pilot gruba uygulanarak güvenilirliği test edilmiştir. Pilot gruba uygulanarak elde edilen verilerin çözümlemesiyle bu anketin güvenilirliği (Cronbach Alpha: 0,98) değesinde bulunmuştur. Bu çalışmadan sonra ölçekte 56 önermeye yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Anket tekniği cevaplayanların, kendi cevaplarını işaretledikleri surveylere denir(Miller:1996; 85). Anket öğrencilere ulaştırılmış ve öğrencilere verilen zaman içerisinde öğrenci görüşleri alınarak anket toplanmıştır. Anket 1013 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan incelemeler ve anket sorularındaki kontrol soruları sayesinde geçerliliği olmadığı görülen 189 anket çıkartılmıştır, analiz esnasında bu anketlerden yararlanılmamıştır. Geliştirilen ankete yapılan faktör analizi sonucunda ölçek iki faktörde toplanmıştır. Bunlar geleneksel ve demokratik değerler olarak ayrılmıştır. Anketteki sorulara verilen cevaplar 5 ölçekli olmuştur.

Anketin Likert Tipi Ölçek Düzeyleri

Araştırmanın verilerini yorumlamak için aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir($4/5 = 0,80$) (Kaptan; 1995:209–220).

Buna göre olumlu önermelerde sıralama aşağıdaki gibi değerlendirilir.

1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	1
1.80 – 2.59	Katılmıyorum	2
2.60 – 3.39	Orta Derecede Katılıyorum	3
3.40 – 4.19	Katılıyorum	4
4.20 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum	5

Olumsuz önermelerde ise; Kesinlikle Katılmıyorum 5, Katılmıyorum 4, Orta Derecede Katılıyorum 3, Katılıyorum 2, Kesinlikle Katılıyorum 1 olarak alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi incelemenin sonuçlarının yorumlanabilmesi için verilerin organize edilmesi ve düzenlenmesi sürecidir(Miller;1996:97).

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için aşağıdaki istatistik teknikler kullanılmıştır.

*Ortalama

*Standart Sapma

*T-Testi

*One-Way Anova

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde

1. Lise tarih programlarında yer alan geleneksel değerlere yönelik öğrenci tutumları;

- a. Cinsiyete göre,
- b. Sınıf düzeylerine göre,
- c. Okullara göre,

2. Lise tarih programlarında yer alan demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumları;

- a. Cinsiyete göre,
- b. Sınıf düzeylerine göre,

c. Okullara göre karşılaştırılacaktır. Lise 1, 2 ve 3.sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki geleneksel ve demokratik değerlere yönelik tutum ve görüşlerinde cinsiyet, iller (okullara göre) ve sınıf yönünden farklılıkların olup olmadığına yönelik bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Cinsiyet ve Değerler

T-Testinde cinsiyetlerin karşılaştırması yapılmıştır. Her toplumda bu iki grup (kadın-erkek) kendine mahsus değerleri, davranış tarzları, kısacası toplumun bütünü içinde birbirlerinden farklı kültürleri bulunan birer alt-grup teşkil eder. Bunlar arasında gerçekten değer farklılaşmaları olabilir mi? Şimdiye kadar yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu kadınlarla erkekler arasında temel psikolojik farkların bulunması noktasında yoğunlaşmış ve bu konuda kesin denilebilecek herhangi bir netice alınmamıştır. Kadınlarla erkekler arasında zekâ, hafıza, öğrenme, özel kabiliyetler, heyecanlık vs. bakımlarından herhangi bir fark bulunsu da

bulunmasa da, onların kültürel faktörler bakımından farklar göstereceği muhakkaktır. Kadınlarla erkekler arasında zekâ farkı yaratmak bizim elimizde değildir, ama onların farklı bir hayat yaşamaları ve dolayısıyla farklı ilgiler ve değerlere sahip olmaları insan toplumunun kaçınılmaz bir eseri olmuştur.

Her toplum cinsiyeti bir sosyal statü olarak kabul etmiş ve mevkilere bağlı roller koymuştur. Cinsler arasındaki tavır ve değer farkları bir bakıma bize onlardan neler beklenildiğini, neler istenildiğini gösterir. Kadınlara ve erkeklere öğretilen tutum farklarından başka, onların yaşadıkları hayatın özellikleri de kendi aralarında diğer cinsten farklı değerler geliştirmelerine müsaittir. Böyle bir farklı hayat her şeyden önce kendilerini "farklı" olarak benimsemelerine yol açar; kadın kadındır, erkek de erkek. Bazen bu farklılıklar tabiatın bir gereği olarak da görülebilir(Güngör;1993:59).

Bu araştırmada da Türk toplumunda kız ve erkek öğrencilerin geleneksel ve demokratik değerlere karşı tutum, duygu ve düşüncelerinde görülebilecek farkların olup olmadığına bakılacaktır. Elbette ki, ortaya çıkabilecek farkların cinsiyete bağlı olması için kız ve erkek gruplar mümkün olduğu kadar eşit sayıda öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır.

4.1.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Öğrencilerin “Geleneksel Değerlere” yönelik görüşlerin yer aldığı önermelere verilen cevaplar sonucunda oluşan değerlerin, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunan ve anlamlı farklılıkların olmadığı önermeler tablolarda gösterilmiştir. “p” değeri .05’ten küçük olan değerler yorumlanmıştır.

Tablo:1**Öğrencilerin, Geleneksel Değerlere İlişkin Görüşlerine Ait T-Testi****Sonuçları**

Önermeler	Cinsiyet	N	□	Ss	df	t	p
1. Tarih dersi, tarihi olaylara karşı belli değerler, duygular ve tutumlar geliştirmemi sağlıyor.	Erkek	417	4.01	.976	822	1.862	.063
	Kız	407	3.89	.989			
2. Tarih dersinde toplum ve birey ilişkilerini öğrenip, toplum içinde nasıl davranmam gerektiğini kavriyorum.	Erkek	417	3.38	1.112	822	1.767	.078
	Kız	407	3.24	1.132			
3. Tarih dersi yüksek insani değerleri (doğruluk, dürüstlük, erdemlilik, vb.) benimsemem için yardımcı oluyor.	Erkek	417	3.35	1.149	822	.749	.454
	Kız	407	3.29	1.062			
4. Tarih dersi vatanıma, milletime ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmem için yardımcı oluyor.	Erkek	417	4.22	.969	822	1.428	.154
	Kız	407	4.13	.996			
5. Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.	Erkek	417	4.07	.967	822	1.377	.169
	Kız	407	3.98	.995			
6. Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor.	Erkek	417	3.18	1.154	822	.114	.909
	Kız	407	3.18	1.167			
7. Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.	Erkek	417	2.76	1.155	822	3.111	.002*
	Kız	407	2.52	1.096			
8. Tarih dersi her şeye kâr amaçlı bakmamı sağlıyor.	Erkek	417	2.06	1.157	822	.114	.910
	Kız	407	2.07	1.107			
9. Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.	Erkek	417	3.33	1.137	822	1.508	.132
	Kız	407	3.21	1.095			
10. Tarih dersinde, Türk milletinin fedakâr olduğunu öğreniyorum.	Erkek	417	4.40	.935	822	.800	.424
	Kız	407	4.35	.918			
11. Tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğreniyorum.	Erkek	417	4.32	.946	822	2.189	.029*
	Kız	407	4.17	.949			
12. Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.	Erkek	417	4.15	1.058	822	3.388	.001*
	Kız	407	3.89	1.158			
13. Tarih dersinde atalarımızın bıraktığı miraslara sahip çıkmamız gerektiğini öğrendim.	Erkek	417	4.39	.905	822	1.205	.228
	Kız	407	4.46	.777			
14. Tarih kitaplarında geleneksel değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.	Erkek	417	3.40	1.127	822	.398	.691
	Kız	407	3.37	1.171			
15. Ahlaki ilkelere uymanın önemini öğrendim.	Erkek	417	3.62	1.047	822	1.370	.171
	Kız	407	3.52	1.105			
16. Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim.	Erkek	417	4.16	.973	822	.234	.815
	Kız	407	4.14	.959			
17. Tarih dersi sayesinde diğer ülkelere düşmanlık, kin ve nefret duymamayı öğrendim. Ancak düşman kavramını öğrenip, önlemler alınması gerektiğini kavradım.	Erkek	417	3.78	1.181	822	.543	.587
	Kız	407	3.73	1.187			
18. Tarih dersi sayesinde, adaletli,	Erkek	417	3.70	1.124	822	.802	.423

cesur, ileri görüşlü devlet adamlarını örnek alıyorum.	Kız	407	3.64	1.162			
19. Tarih dersinde hoşgörüsüz olmayı öğreniyorum.	Erkek	417	2.06	1.341	822	2.650	.008*
	Kız	407	1.83	1.134			
20. Tarih dersi yüzünden başka milletlere düşman oluyorum.	Erkek	417	2.59	1.369	822	3.726	.000*
	Kız	407	2.24	1.302			
21. Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.	Erkek	417	3.45	1.220	822	.189	.850
	Kız	407	3.46	1.196			
22. Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.	Erkek	417	3.32	1.347	822	1.363	.173
	Kız	407	3.19	1.331			
*p< .05							

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre “geleneksel değerlerin” öğrenilmesine, benimsenmesine ve kavranmasına ilişkin görüşlerinin yer aldığı t- testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin “Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=3.111$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın kızlara göre ($\chi^2=2.52$) erkeklerin ($\chi^2=2.76$) lehine olduğunu görmekteyiz. İki grubun da “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre tarih dersinde daha çok itaatkârlığı benimsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Orta Derecede Katılıyorum” görüşünü vermelerinin nedenleri arasında devletçi bir tarih dersinin işleniyor olması da etkili olabilir. Çünkü her devlet kendine itaat edecek bireyler yetiştirmek ister. Tarih dersi de bu bilincin verilebileceği en önemli ders olarak görülür.

Öğrencilerin “Tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğreniyorum.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=2.189$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın kızlara göre ($\chi^2=4.17$) erkeklerin ($\chi^2=4.32$) lehine olduğunu görmekteyiz. Kız öğrenciler “Katılıyorum” yönünde görüş bildirirken, erkek öğrenciler “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler tarih

dersinde Türklerin konukseverliğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Türk toplumunu diğer toplumlardan ayıran bir özellik olan konukseverlik geleneğinin devam ettirilebilmesi için tarih dersi, üzerine düşen görevi yerine getiriyor denebilir.

Öğrencilerin “Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=3.388$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın kızlara göre ($\square=3.89$) erkeklerin ($\square=4.15$) lehine olduğunu görmekteyiz. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olduğu görülmektedir. Öğrenciler Türklerin zulüm etmediğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Tarih kitaplarında Türklerin fethettiği yerlerde uyguladıkları politikalar anlatılırken bu konu üzerinde biraz daha durulmalıdır. Öğrencilere Osmanlının Balkanlarda yaptığı fetih hareketleri sırasında birçok milletin Osmanlıyı kendilerinin davet ettiği belirtilmeli, bu davetin sebeplerinden birinin de Türklerin fethettiği yerlerdeki insanlara zulmetmemesinin olduğu vurgulanmalı.

Öğrencilerin “Tarih dersinde hoşgörüsüz olmayı öğreniyorum.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=2.650$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=2.06$) kızların ($\square=1.83$) lehine olduğunu görmekteyiz. Bu olumsuz görüşe öğrencilerin verdiği cevapların ortalaması “Katılmıyorum” yönünde olmuştur. Bu görüşe öğrencilerin “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde cevap vermeleri bekleniyordu. Kız öğrencilerin olumsuz görüşe katılımları erkeklere göre daha az olmuştur. Tarih dersinde hoşgörüsüzlüğü oluşturabilecek veya çağrıştıracak metinleri işlemekten kaçınmak gerekmektedir. Bir önceki madde de “Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.” “Katılıyorum” görüşünü veren öğrenciler hoşgörüsüzlükle ilgili maddeye de olumlu tepki vermişlerdir.

Öğrencilerin “Tarih dersi yüzünden başka milletlere düşman oluyorum.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=3.726$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına

baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=2.59$) kızların ($\square=2.24$) lehine olduğunu görmekteyiz. Tarihin hangi devrinde yeryüzünün hangi kısmında olursa olsun insanla çevresi arasındaki kaynaşma ve millî övünme vardır. Millî övünmenin en feci sonucu ise “millî kin”dir. Millî kin bütün fikirlerin bir his içine saplanmasından, bir sabit fikre esir olmasından, gerçeklere karşı gözlerini kapamasından başka bir şey değildir(Ülken;1998: 81). Türkiye Cumhuriyeti’nin öğrencileri de bu kin duygusuna karşıdır. Öğrenci görüşlerine bakıldığı zaman hem kız hem de erkek öğrenciler bu görüşe “Katılmıyorum” demişlerdir. Buna göre Türkiye’deki tarih dersleri başka milletlere düşman yetiştirmek gibi bir amaç gütmüyor.

Görüş ayrılığı olmayan, cinsiyete göre birbirine yakın görüş belirtilen önermeler ise şunlardır:

Öğrencilerin “Tarih dersi, tarihi olaylara karşı belli değerler, duygular ve tutumlar geliştirmemi sağlıyor.” ($t=1.862$, $p>.05$). “Tarih dersinde toplum ve birey ilişkilerini öğrenip, toplum içinde nasıl davranmam gerektiğini kavıyorum.”($t=1.767$, $p>.05$), “Tarih dersi yüksek insani değerleri (doğruluk, dürüstlük, erdemlilik, vb.) benimsemem için yardımcı oluyor.”($t= .749$, $p>.05$), “Tarih dersi vatanıma, milletime ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmem için yardımcı oluyor”(t=1.428, $p>.05$). Vatan herkes için önemlidir. Gandi’ye göre, vatan insaniyet içindir. İnsani ve ahlaki bir davayı, hürriyet ve adaleti gerçekleştirmek için önce vatandan ve vatanın bağımsızlığıyla başlamak lazımdır. Vatan aşkı bir amaç değil insani amaç için bir araçtır. Öyle bir araç ki yerine bir başkası konamaz ve insaniyete ancak o yoldan gidilebilir(Ülken;1998:61). Öğrenciler çoğunlukla tarih dersi sayesinde vatana, millete ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

“Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.”($t=1.377$, $p> .05$), “Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor.” ($t= .114$, $p>.05$), “Tarih dersi her şeye kâr amaçlı bakmamı sağlıyor.”($t= .114$, $p>.05$), “Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.”($t=1.508$, $p>.05$), “Tarih dersinde, Türk milletinin fedakâr olduğunu öğreniyorum.”($t= .800$, $p>.05$), “Tarih dersinde atalarımızın bıraktığı miraslara sahip çıkmamız gerektiğini öğrendim.”($t=1.205$, $p>.05$), “Tarih kitaplarında geleneksel

değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.” ($t=.398$, $p>.05$), “Ahlaki ilkelere uymanın önemini öğrendim.”($t=1.370$, $p>.05$), “Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim.”($t=.234$, $p>.05$), “Tarih dersi sayesinde diğer ülkelere düşmanlık, kin ve nefret duymamayı öğrendim. Ancak düşman kavramını öğrenip, önlemler alınması gerektiğini kavradım.”($t=.543$, $p>.05$), “Tarih dersi sayesinde, adaletli, cesur, ileri görüşlü devlet adamlarını örnek alıyorum.”($t=.802$, $p>.05$), “Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.”($t=.189$, $p>.05$) ve “Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.”($t=1.363$, $p>.05$), önermelerine ilişkin görüşlerinin, erkek ve kız olmalarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Anlamlı çıkan geleneksel değer maddelerinin 3 tanesine erkek öğrenciler 2 tanesine de kız öğrenciler daha çok katılım göstermişlerdir. Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasındaki bu görüş ayrılıklarının olduğu soruların az olması dikkat çekmektedir. 22 tane geleneksel değer maddesinin bulunduğu ölçekte 5 tane ayrılığın olması oldukça önemlidir.

Kız öğrencilerin hoşgörülü olma ve düşman olmama konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Genel olarak geleneksel değerleri içeren maddelere erkek öğrencilerin belirttikleri görüşlerin ortalamalarının kız öğrencilere oranla daha fazla katıldığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha gelenekçi olduğu söylenebilir.

Ancak aritmetik ortalamalarının yer aldığı kategorilerde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” görüş ayrılıklarının olmadığı 17 maddeye bakıldığında öğrenci görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu maddelerde erkek öğrencilerle kız öğrenciler aynı görüşleri paylaşmaktadırlar.

Tablo:2**Öğrencilerin, Demokratik Değerlere İlişkin Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları**

Önermeler	Cinsiyet	N	□	SS	df	t	p
1. Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.	Erkek	417	2.35	1.155	822	.806	.420
	Kız	407	2.42	1.165			
2. Tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlıyor.	Erkek	417	2.56	1.204	822	3.539	.000*
	Kız	407	2.27	1.093			
3. Tarih dersi sayesinde, Atatürk'ün "Yurtta Barış Dünyada Barış" sözünün önemini kavradım.	Erkek	417	3.97	1.172	822	2.726	.007*
	Kız	407	4.17	1.011			
4. Tarih dersinde insanlara zulüm yapmanın kötü bir şey olduğunu öğrendim.	Erkek	417	3.84	1.151	822	-.652	.515
	Kız	407	3.90	1.170			
5. Tarih dersinde Türklerin kadın haklarına her zaman değer verdiğini öğrendim.	Erkek	417	3.77	1.169	822	1.650	.099
	Kız	407	3.63	1.196			
6. Tarih dersinde kanunlara ve düzene uyulması gerektiğini öğrendim.	Erkek	417	3.80	1.046	822	-.033	.973
	Kız	407	3.80	1.033			
7. Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de öğrendim.	Erkek	417	3.95	1.115	822	3.037	.002*
	Kız	407	4.18	1.006			
8. Millî egemenliğimiz için demokrasinin önemli olduğunu öğrendim.	Erkek	417	4.09	1.039	822	3.523	.000*
	Kız	407	4.33	.916			
9. Türklerin fetih ettiği yerlerde insan haklarına saygı gösterdiğini öğrendim.	Erkek	417	4.18	1.055	822	.862	.389
	Kız	407	4.12	1.002			
10. Tarih dersi sayesinde, iyiliksever, hoşgörülü, barışçı devlet adamlarını örnek alıyorum.	Erkek	417	3.58	1.143	822	1.410	.159
	Kız	407	3.69	1.097			
11. Tarih dersi sayesinde, fikir ve vicdan hürriyetine saygılı olmayı öğrendim.	Erkek	417	3.78	1.031	822	1.658	.098
	Kız	407	3.90	1.086			
12. Tarih dersinde laikliği ve önemini öğreniyorum.	Erkek	417	3.81	1.146	822	1.596	.111
	Kız	407	3.94	1.112			
13. Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.	Erkek	417	3.63	1.124	822	1.818	.069
	Kız	407	3.48	1.193			
14. Tarih dersinde verilen emeğe saygı göstermeyi öğreniyorum.	Erkek	417	3.74	1.108	822	.628	.530
	Kız	407	3.69	1.098			
15. Tarih dersinde barışı ve barışın önemini öğreniyorum.	Erkek	417	4.11	2.761	822	.386	.699
	Kız	407	4.05	1.024			
16. Tarih dersi sayesinde çevre bilincim geliyor.	Erkek	417	3.19	1.208	822	1.486	.138
	Kız	407	3.07	1.168			
17. Tarih dersi öz eleştiri yapabilmeme yardımcı oluyor.	Erkek	417	3.34	1.218	822	.341	.733
	Kız	407	3.31	1.184			
18. Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.	Erkek	417	3.18	1.197	822	1.620	.106
	Kız	407	3.05	1.206			
19. Tarih dersinde medeniyetin insanların ortak malı olduğunu öğrendim.	Erkek	417	3.90	1.147	822	2.470	.014*
	Kız	407	4.09	1.018			
20. Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin "Cumhuriyet" olduğunu öğrendim.	Erkek	417	4.25	1.055	822	3.172	.002*
	Kız	407	4.48	.954			

21. Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.	Erkek	417	3.74	1.159	822	2.361	.018*
	Kız	407	3.93	1.123			
22. Tarih dersi sayesinde yaratıcı düşünme gücüm azalıyor.	Erkek	417	2.32	1.286	822	1.496	.135
	Kız	407	2.19	1.152			
23. Tarih dersi günlük hayatta oluşan olayları sorgulaya bilmemde bana yardımcı olmuyor.	Erkek	417	2.91	1.263	822	1.668	.096
	Kız	407	2.76	1.272			
24. Tarih dersinde özgür ve bilimsel görüşlü kişilerin demokratik bir ortamda yetişebileceğini anlıyorum.	Erkek	417	3.63	1.132	822	.898	.369
	Kız	407	3.71	1.171			
25. Tarih dersi, ülkeye ve tüm insanlığa çok yönlü bakabilmemi engelliyor.	Erkek	417	2.40	1.317	822	.668	.505
	Kız	407	2.34	1.217			
26. Tarih kitaplarında demokratik değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.	Erkek	417	3.12	1.183	822	.235	.815
	Kız	407	3.10	1.176			
27. Tarih dersinde sadece devleti yüceltmeyi, bireylerin haklarını ise yok saymayı öğrendim.	Erkek	417	2.26	1.289	822	3.551	.000*
	Kız	407	1.96	1.199			
28. İnsanlar arası eşitliği sağlamayı öğrendim.	Erkek	417	3.82	1.083	822	.169	.866
	Kız	407	3.83	1.075			
29. Farklı görüşte olan insanlarla çalışma bilincini öğrendim.	Erkek	417	3.51	1.142	822	1.926	.054
	Kız	407	3.66	1.133			
30. Tarih dersi sayesinde ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.	Erkek	417	3.53	1.137	822	2.576	.010*
	Kız	407	3.32	1.183			
31. Alacağım kararların sonuçları hakkında önceden düşünme alışkanlığı kazandım.	Erkek	417	3.69	1.166	822	2.470	.014*
	Kız	407	3.49	1.178			
32. Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.	Erkek	417	3.26	1.212	822	1.381	.168
	Kız	407	3.14	1.262			
33. Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.	Erkek	417	3.65	1.186	822	1.141	.254
	Kız	407	3.55	1.196			
34. Demokrasinin, insanı, en yüce değer olarak gördüğünü öğrendim.	Erkek	417	3.80	1.175	822	1.522	.128
	Kız	407	3.93	1.189			

*p< .05

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre, “demokratik değerlere” ilişkin görüşlerinin yer aldığı t- testi sonuçları yer almaktadır.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin “Tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlıyor.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=3.539$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=2.56$) kızların ($\square=2.27$) lehine olduğunu görmekteyiz. Olumsuz soru kökü ile verilen bu maddeye öğrenciler “Katılmıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Erkek öğrencilerin görüşlerinin “Orta Derecede Katılıyorum”

görüşüne yakın bir sonuç verdiği görülmektedir. Tarih dersinin öğrencilerin önce kendilerini düşünmelerini sağlamadığı görülmektedir. Hoşgörülü ve fedakârlığı benimseten bir dersin bencillik duygusunu kazandırmaması önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğrencilerin “Tarih dersi sayesinde, Atatürk’ün “Yurtta Barış Dünyada Barış” sözünün önemini kavradım.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=2.726$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=3.97$) kızların ($\square=4.17$) lehine olduğunu görmekteyiz. Kız öğrencilerin “Katılıyorum” yönünde görüş belirttikleri görülür. Bu görüş “Kesinlikle Katılıyorum” a yakın bir görüştür. Atatürk’ün “Yurtta Sulh Dünyada Sulh” sözü evrensel özellikler taşımaktadır. Bu söz özellikle son yıllarda çok önem arz etmektedir. Bu sözü öğrenmek, kavramak, benimsemek ve uygulamak insanlar arasında huzur ve barışa yol açacaktır. Ankete katılan öğrencilerin görüşleri de “Katılıyorum” yönündedir. Buradan yola çıkarak öğrenciler bu sözün önemini kavramış denebilir.

Öğrencilerin “Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=3.037$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=3.95$) kızların ($\square=4.18$) lehine olduğunu görmekteyiz. Liderliğin en önemli özelliklerinden biri evrensel olmasıdır. Evrensel özelliklere sahip liderler uzun yıllar hatırlanır, fikirleri birçok insan tarafından benimsenir. Atatürk’ün bağımsızlık için verdiği mücadele hem Türk milleti için hem de bağımsızlığını kazanmak isteyen milletlere ışık olmuştur. Atatürkçülük fikirleri başka ulusları da etkilemiştir. Türk devlet adamları arasında ayrı bir yeri olan Mete Han’ın ordu sistemini etkileyen onluk ordu sistemi tüm dünyada kabul görmüş ve uygulanmakta olan bir sistem haline gelmiştir. Bu sistemden hem Türkler hem de diğer uluslar faydalanmıştır. Mevlana’nın felsefesi, Yunus Emre’nin bıraktığı miraslar, Türkleri etkilediği kadar başka milletlerce de benimsenmiştir. Bu ve buna benzer örnekler çoğaltılabilir.

Öğrencilerin “Millî egemenliğimiz için demokrasinin önemli olduğunu öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=3.523$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=4.09$) kızların ($\square=4.33$) lehine olduğunu görmekteyiz. Bu görüşe kız öğrenciler “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Erkek öğrencilerin görüşü “Katılıyorum” yönündedir. Millî egemenlik anlayışının benimsenmesinde, demokrasinin rolü çok önemlidir. Hem saltanat, hem de meşruti yönetim görmüş olan Osmanlı devletinden sonra “Egemenlik Kayıtsız Şartsız Milletindir.” Anlayışına sahip yeni bir devletin kurulması halk egemenliğine büyük önem vermiştir. Tarih derslerinde üzerinde önemle durularak anlatılan “millî egemenlik” ve “demokrasi” kavramlarının önemini kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla öğrendikleri görülmüştür.

Öğrencilerin “Tarih dersinde medeniyetin insanların ortak malı olduğunu öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=2.470$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=3.90$) kızların ($\square=4.09$) lehine olduğunu görmekteyiz. Birçok tanımı yapılan medeniyet kavramının en yaygın kullanılan tanımı; Bir milletin, bir toplumun düşünce ve sanat hayatıyla eriştiği düzey ve maddi, manevi varlıkların tümüdür(TDK;1982:816). Milletlerin ortaya çıkardığı bazı varlıklar dünyada benimsenebilir. Örneğin; yazının kullanılmaya başlanması, takvimlerin kullanılması, teknolojinin kullanılması vb. kimin bulduğuna bakılmaksızın insanlar tarafından kullanılmaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında kız öğrencilerin bu maddeye yönelik daha olumlu cevap verildiği görülmektedir. Tarih dersinde kültür ve medeniyetler bölümünde insanların insanlığa bıraktığı miraslardan bahsedilmektedir. Öğrenciler dünyada kâğıt, mürekkep, pusula vb. ortak kullanılan araç gereçler olduğunu da öğrenmektedirler.

Öğrencilerin “Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=3.172$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\square=4.25$) kızların

$\chi^2=4.48$) lehine olduğunu görmekteyiz. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin “Kesinlikle katılıyorum” yönünde görüş bildirmelerine karşın kız öğrencilerin daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Bu maddeye katılımın kesinlikle katılıyorum yönünde olması önemlidir. Öğrenciler yönetildikleri rejimi tanıyıp benimsiyorlar. Tarih dersinde birçok yönetim şeklinin anlatıldığı dikkate alınırsa öğrencilerin “Cumhuriyet” fikrini, anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin “Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=2.361$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\chi^2=3.74$) kızların ($\chi^2=3.93$) lehine olduğunu görmekteyiz. Maddeye yönelik öğrenci görüşleri “Katılıyorum” yönündedir. Ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin tarih dersi sayesinde demokrasi bilincini daha fazla kazandığı söylenebilir.

Öğrencilerin “Tarih dersinde sadece devleti yüceltmeyi, bireylerin haklarını ise yok saymayı öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=3.551$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın erkeklere göre ($\chi^2=2.26$) kızların ($\chi^2=1.96$) lehine olduğunu görmekteyiz. Olumsuz soru köküne sahip olan bu maddede öğrencilerin ortak fikrinin “Katılmıyorum” yönünde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere tarih dersinde insan haklarını koruma bilincini daha çok kazandıkları görülmektedir. Tarih dersinin devlete saygı bilinci kazandırmanın yanında birey haklarına önem verilmesi konusunda da önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Tarih dersi sayesinde ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur($t=2.576$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın kızlara göre ($\chi^2=3.32$) erkeklerin ($\chi^2=3.53$) lehine olduğunu görmekteyiz. Kız öğrencilerin verdiği cevaplar “Orta Derecede Katılıyorum”, erkek öğrencilerin verdiği cevaplar “Katılıyorum” görüşündedir. Bu maddeye kadar demokratik tutumlar konusunda tarih dersinden olumlu yönde etkilendiği görülen kız öğrencilerin, bu maddeye “Orta Derecede Katılıyorum”

yönünde görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Tarih dersinde ön yargılı hareketlerin anlatıldığı metinler yok denecek kadar azdır. Bazı devlet adamlarının olaylar karşısında karar verirken mantıklı davrandıkları belirtilmiştir. Hükümdarların ve devlet adamlarının “Biz bu devletle kesinlikle iyi ilişkiler kuramayız, atalarımızda iyi ilişkiler kuramamış vb.” deyip devletlerarası politikalarda ön yargılı davranışlarda bulunanların bir başarı sağlayamadığı tarih sayesinde anlaşılabilir.

Öğrencilerin “Alacağım kararların sonuçları hakkında önceden düşünme alışkanlığı kazandım.” önermesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t=2.470$, $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlarına baktığımızda farkın kızlara göre ($\square=3.49$) erkeklerin ($\square=3.69$) lehine olduğunu görmekteyiz.

Tarih neden-sonuç ilişkisinin en iyi kullanılabileceği derslerden biridir. Birçok olay arasında neden-sonuç etkileşmesi vardır, bir olay başka bir olayın nedeni olabilir. Bir hükümdar veya devlet adamı bir sefere çıkacağında bu seferin sonunda kazanırsam ne olur? Kazanamazsam ne olur? Sorusunu her zaman sormuştur. Öğrenciler okuduğu birçok konuda neden-sonuç ilişkisini görür. Okudukları metinlerin öğrencileri etkilemekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar “Katılıyorum” yönündedir. Ancak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Anlamlı çıkan demokratik değer maddelerinin çoğunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok katılım göstermişlerdir. Kız öğrencilerin demokratik değerler konusunda erkek öğrencilere göre tarih dersinde daha fazla bilgi edindiği, tutum geliştirdiği, duygu ve düşünce kazandığı söylenebilir.

Aşağıdaki maddelere göre;

Öğrencilerin “Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.” ($t=.806$, $p>.05$), “Tarih dersinde insanlara zulüm yapmanın kötü bir şey olduğunu öğrendim.” ($t=.652$, $p>.05$), “Tarih dersinde Türklerin kadın haklarına her zaman değer verdiğini öğrendim.” ($t=1.650$, $p>.05$), “Tarih dersinde kanunlara ve düzene uyulması

gerektiğini öğrendim.”(t=.033, p>.05), “Türklerin fetih ettiği yerlerde insan haklarına saygı gösterdiğini öğrendim.”(t=.862, p>.05), “Tarih dersi sayesinde, iyiliksever, hoşgörülü, barışçı devlet adamlarını örnek alıyorum.” (t=1.410, p>.05), “Tarih dersi sayesinde, fikir ve vicdan hürriyetine saygılı olmayı öğrendim.”(t=1.658, p>.05), “Tarih dersinde laikliği ve önemini öğreniyorum.”(t=1.596, p>.05), “Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.”(t=1.818, p>.05), “Tarih dersinde verilen emeğe saygı göstermeyi öğreniyorum.”(t=.628, p>.05), “Tarih dersinde barışı ve barışın önemini öğreniyorum.”, (t=.386, p>.05), “Tarih dersi sayesinde çevre bilincim gelişiyor.”(t=1.486, p>.05), “Tarih dersi öz eleştiri yapabilmeme yardımcı oluyor.”(t=.341, p>.05), “Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.”(t=1.620, p>.05), “Tarih dersi sayesinde yaratıcı düşünme gücüm azalıyor.”(t=1.496, p>.05), “Tarih dersi günlük hayatta oluşan olayları sorgulaya bilmemde bana yardımcı olmuyor.”(t=1.668, p>.05), “Tarih dersinde özgür ve bilimsel görüşlü kişilerin demokratik bir ortamda yetişebileceğini anlıyorum.”(t=.898, p>.05), “Tarih dersi, ülkeye ve tüm insanlığa çok yönlü bakabilmemi engelliyor.”(t=.668, p>.05), “Tarih kitaplarında demokratik değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.”(t=.235, p>.05), “İnsanlar arası eşitliği sağlamayı öğrendim.”(t=.169, p>.05), “Farklı görüşte olan insanlarla çalışma bilincini öğrendim.”(t=1.926, p>.05), “Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.”(t=1.381, p>.05), “Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.”(t=1.141, p>.05) ve “Demokrasinin, insanı, en yüce değer olarak gördüğünü öğrendim.”(t=1.522, p>.05) önermelerine ilişkin görüşlerinin, kız ve erkek olmalarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir

Anlamlı farklılık olmayan maddelerin tamamına yakınında hem kız hem de erkek öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir.

4.1.3. Demokratik Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizi Değerleri

Millî eğitim amaçlarının, çeşitli okul kademelerinde ve okul tiplerinde ne ölçüde gerçekleştirileceğinin ele alınması gerekir. Kuşkusuz eğitim gören her Türk çocuğu, millî eğitim amaçlarını benimsemek zorundadır. Ancak bu genel amaçların sekiz yaşındaki çocuklarda gerçekleştirilmesiyle, yirmi yaşındaki çocuklarda

gerçekleştirilmesi arasında derece farkı olacaktır. Bu sebeple her okul kademesi için millî eğitim amaçları ile tutarlı olarak “okul amaçları” geliştirmek gerekir. Aynı ihtiyacı okul tipleri içinde önermek mümkündür(Varış;1988:148). Teknik alanda eğitim veren bir okulla genel lise amaçları arasında farklar olacaktır. Ancak okullarda tarih dersi her alanlarda ve okul tiplerinde gösterilmektedir.

Tablo:1
“Tarih dersi sayesinde Atatürk’ün "Yurtta Barış Dünyada Barış" sözünün önemini kavradım.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	67.959	7	9.708	8.547	.000**	1-4, 1-6, 2-3, 2-8,
Gruplar içi	927.964	817	1.136			3-4, 3-6,
Toplam	995.922	824				3-7, 4-8, 6-8

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde Atatürk’ün "Yurtta Barış Dünyada Barış" sözünün önemini kavradım.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=8.547$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.49$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, ($\square=4.31$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=4.28$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.23$), Giresun

Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.10$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.85$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.78$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.63$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=4.07$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın; Denizli Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Bingöl Anadolu Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile özellikle Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, öğrencilerinin görüşleri arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür.

Tablo:2
“Tarih dersinde insanlara zulüm yapmanın kötü bir davranış olduğunu öğrendim” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	28.276	7	4.039	3.056	.004**	1-5, 2-5
Gruplar içi	1080.104	817	1.322			
Toplam	1108.381	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde insanlara zulüm yapmanın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.056$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.24$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.12$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 4.02$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.87$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.79$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.76$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.69$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.66$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.87$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna rağmen Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:3

“Tarih dersinde kanunlara ve düzene uyulması gerektiğini öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	25.158	7	3.594	3.403	.001**	4-7, 5-7
Gruplar içi	862.842	817	1.056			
Toplam	888.000	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p<.01^{**}$

$p<.05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde kanunlara ve düzene uyulması gerektiğini öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.403$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.14$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.10$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.85$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.80$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.78$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.65$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.65$) ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.62$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.80$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okulların hepsinde öğrenci görüşlerinin ortalamaları “Katılıyorum” yönünde olmuştur.

Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:4

“Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	115.546	7	16.507	16.365	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 2-4, 2-5, 2-6, 2-7, 3-4, 3-5, 3-6, 3-7, 4-8
Gruplar içi	824.049	817	1.009			
Toplam	939.595	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=16.365$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.55$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.49$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.40$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.36$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.94$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.67$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.66$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.62$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.06$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:5

“Millî egemenliğimiz için demokrasinin önemli olduğunu öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	68.089	7	9.727	10.809	.000**	1-4,1-5,1-6,1-7, 3-4,3-6,4-8
Gruplar içi	735.213	817	.900			
Toplam	803.302	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Millî egemenliğimiz için demokrasinin önemli olduğunu öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 10.809$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.60$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 4.51$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.47$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 4.34$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 4.16$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.07$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.98$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.69$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.21$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna rağmen Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında Bingöl Anadolu Lisesi ile Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi arasında da görüş ayrılıkları vardır. Bu görüş ayrılıklarına Denizli Anadolu Lisesi ile Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi arasındaki görüş farklılıkları da dâhil olmaktadır.

Tablo:6
“Türklerin fethettiği yerlerde insan haklarına saygı gösterdiğini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	51.540	7	7.363	7.325	.000**	2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 3-6
Gruplar içi	821.217	817	1.005			
Toplam	872.756	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Türklerin fethettiği yerlerde insan haklarına saygı gösterdiğini öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 7.325$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.53$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.52$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 4.32$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 4.22$) Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.10$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 4.10$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.82$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.81$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.15$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel ortalamasına karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar vardır. Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencileriyle de farklılık gösterir.

Tablo:7

“Tarih dersi sayesinde, iyiliksever, hoşgörölü, barışçı devlet adamlarını örnek alıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplar arası	31.909	7	4.558	3.687	.001**	1-4, 2-4, 3-4, 4-6, 4-8
Gruplar içi	1010.072	817	1.236			
Toplam	1041.981	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde, iyiliksever, hoşgörölü, barışçı devlet adamlarını örnek alıyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görölmektedir ($F_{(7-817)} = 3.687$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.06$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.81$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.73$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.66$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.59$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.49$) Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.48$) ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square = 3.36$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.63$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:8

“Tarih dersi sayesinde, fikir ve vicdan hürriyetine saygılı olmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	25.154	7	3.593	3.263	.002**	5-8
Gruplar içi	899.755	817	1.101			
Toplam	924.909	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde, fikir ve vicdan hürriyetine saygılı olmayı öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.263$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.14$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.11$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.97$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.88$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.72$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.70$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.68$) ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.66$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.84$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okulların hepsinin ortalamalarında öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ile Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo:9

“Tarih dersinde lâikliğı ve önemini öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	101.067	7	14.438	12.400	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 3-4,
Gruplar içi	951.314	817	1.164			3-5, 3-6,
Toplam	1052.381	824				4-8, 5-8, 6-8

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersinde lâikliğı ve önemini öğreniyorum.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=12.400$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.42$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.29$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.22$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.93$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.90$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.52$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.48$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.45$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.87$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip olan Bingöl Anadolu Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tarih dersinde lâiklik konusunun işlenmek zorunda olduğu bilinmektedir. Buradan beklenen cevap “kesinlikle katılıyorum” yönünde idi. Önermede laikliğin tarih dersinde öğrenimine yönelik bir madde yer almaktaydı. Ancak verilen cevaplarda çıkan sonuç katılıyorum olsa da bazı okulların ortalamalarının katılıyorum görüşünün alt seviyesine doğru olduğu görülmektedir. Bu sebeple ya işlenen konunun yeteri kadar işlenemediği veya öğrencilerin konuyu öğrenmeleriyle ilgili eksikliklerin olduğu söylenebilir.

Tablo:10

“Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	63.173	7	9.025	7.059	.000**	1-4, 1-5, 2-4,2-5,
Gruplar içi	1044.456	817	1.278			3-5, 5-7,
Toplam	1107.629	824				5-8

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=7.059$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.11$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.91$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.81$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.46$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.45$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.39$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.30$) ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.24$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.56$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna rağmen Bingöl Anadolu Lisesi, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:11

“Tarih dersinde verilen emeğe saygı göstermeyi öğreniyorum.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	30.276	7	4.325	3.635	.001**	1-4, 3-4, 4-7, 4-8
Gruplar içi	972.214	817	1.190			
Toplam	1002.490	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde verilen emeğe saygı göstermeyi öğreniyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=3.635$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.15$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.92$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.77$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.68$) Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.67$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.66$) Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.56$) ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.45$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.71$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okulların hepsinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki öğrencilerin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi'ndeki öğrenciler arasında anlamlı görüş ayrılıkları olduğu görülmektedir.

Tablo:12

“Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	32.287	7	4.612	3.242	.002	1-4, 2-4, 3-4
Gruplar içi	1162.229	817	1.423			
Toplam	1194.516	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.242$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.52$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.38$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.21$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.11$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.02$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 2.98$) Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 2.97$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.86$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.11$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:13

“Tarih dersinde medeniyetin insanların ortak malı olduğunu öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	38.055	7	5.436	4.696	.000**	1-5, 1-6, 3-5, 3-6
Gruplar içi	945.867	817	1.158			
Toplam	983.922	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde medeniyetin insanların ortak malı olduğunu öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=4.696$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.29$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.29$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.15$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.02$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.97$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.92$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.76$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.67$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.99$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:14

“Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	65.742	7	9.392	9.870	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 1-8, 2-7, 3-7
Gruplar içi	777.438	817	.952			
Toplam	843.181	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 9.870$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 4.74$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.55$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 4.53$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.44$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.43$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 4.26$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 4.19$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.78$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Mersin Silifke Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.36$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Anlamlı Fark çıkan okullar olduğu görülmektedir. Özellikle Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin, beş okulun öğrencileriyle görüş ayrılığı içinde olduğu görülmektedir.

Tüm okulların katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum görüşünde birleşmesi oldukça önemlidir. Ortaöğretim okullarında tarih dersi işlenirken “Cumhuriyet rejimi” ile ilgili yeterli bilgi verilmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin “Cumhuriyet”in önemini tarih dersinde öğrenebildikleri söylenebilir.

Tablo:15

“Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	56.856	7	8.122	6.451	.000**	1-4, 1-6, 1-7, 2-4, 2-6, 2-7
Gruplar içi	1028.702	817	1.259			
Toplam	1085.559	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=6.451$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.16$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.07$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.07$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.99$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.79$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.68$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.48$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.44$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.83$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna rağmen Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Okulların hepsinin ortalamaları “Katılıyorum” yönünde olmuştur.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo:16

“Tarih dersi sayesinde yaratıcı düşünme gücüm azalıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	33.548	7	4.793	3.252	.002**	-
Gruplar içi	1203.974	817	1.474			
Toplam	1237.522	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik **görüşlerinde (Tarih dersi sayesinde yaratıcı düşünme gücüm azalıyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.252$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 2.55$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 2.53$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 2.28$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 2.24$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 2.18$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.06$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 2.05$) ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 1.99$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.26$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna bakıldığında tüm okulların ortalamaları “Katılıyorum” yönündedir.

Öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarih dersinin yaratıcı düşüncelerine olumsuz bir etki etmediğini söylemişlerdir.

Tablo:17

“Tarih dersi günlük hayatta oluşan olayları sorgulayabilmemde bana yardımcı olmuyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	32.905	7	4.701	2.963	.005**	1-4, 4-5
Gruplar içi	1296.005	817	1.586			
Toplam	1328.909	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi günlük hayatta oluşan olayları sorgulaya bilmemde bana yardımcı olmuyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.963$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.19$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 2.99$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 2.95$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 2.88$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 2.85$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 2.75$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.56$) ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 2.49$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.84$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Katılmıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tarih geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurmalıdır. Öğrenci bu bağlantıyı sağlayabilmelidir. Bu anket çalışmasında öğrencilerin geçmiş ile bugünü bağdaştırıp günlük hayatta oluşan olayları yeterince sorgulayamadıkları görülmüştür.

Tablo:18

“Tarih dersinde özgür ve bilimsel görüşlü kişilerin demokratik bir ortamda yetişebileceğini anlıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	84.577	7	12.082	9.744	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 1-8, 2-4, 2-5, 2-6, 2-8
Gruplar içi	1013.089	817	1.240			
Toplam	1097.665	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde özgür ve bilimsel görüşlü kişilerin demokratik bir ortamda yetişebileceğini anlıyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=9.744$. $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.08$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.03$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.92$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.82$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.70$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.57$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.20$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.16$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.67$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:19

“Tarih kitaplarında demokratik değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	42.223	7	6.032	4.456	.000**	1-4, 1-5
Gruplar içi	1106.019	817	1.354			
Toplam	1148.242	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih kitaplarında demokratik değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=4.456$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.47$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.46$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.20$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.15$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.14$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=2.97$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=2.89$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.77$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.10$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tarih ders kitaplarında demokratik değerlerin aktarılabilceği okuma parçalarının yeterince olmadığı görülmektedir.

Tablo:20

“İnsanlar arası eşitliği sağlamayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	31.492	7	4.499	3.963	.000**	1-4, 4-7
Gruplar içi	927.373	817	1.135			
Toplam	958.865	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(İnsanlar arası eşitliği sağlamayı öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.963$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.22$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.03$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.97$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.82$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.76$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.71$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.63$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.60$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.83$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Genel olarak öğrencilerin tarih dersinde insanlar arası eşitliği öğrendikleri görülmektedir.

Tablo:21

“Farklı görüşte olan insanlarla çalışma bilincini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	54.531	7	7.790	6.268	.000**	2-4,2-5,2-6,2-7,2-8
Gruplar içi	1015.348	817	1.243			
Toplam	1069.879	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Farklı görüşte olan insanlarla çalışma bilincini öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 6.268$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.97$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.90$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.72$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.67$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.66$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.44$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.42$) ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.07$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.59$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:22

“Tarih dersi sayesinde ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	50.326	7	7.189	5.504	.000**	4-1, 4-7, 5-1, 5-2, 5-7
Gruplar içi	1067.189	817	1.306			
Toplam	1117.515	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=5.504$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.90$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.81$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.52$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.48$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.34$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.28$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.19$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.11$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.42$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Mersin Silifke Anadolu Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tarih dersinin öğrencileri ön yargılı davranmaya yöneltmediği görülmektedir.

Tablo:23

“Alacağım kararların sonuçları hakkında önceden düşünme alışkanlığı kazandım.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	36.588	7	5.227	3.873	.000**	1-4, 1-5
Gruplar içi	1102.569	817	1.350			
Toplam	1139.156	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Alacağım kararların sonuçları hakkında önceden düşünme alışkanlığı kazandım.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=3.873$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.01$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.97$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.66$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.54$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.51$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.48$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.45$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.36$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.59$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:24

“Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	21.635	7	3.091	2.033	.049*	1-5
Gruplar içi	1242.365	817	1.521			
Toplam	1264.000	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.033$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.56$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.35$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.23$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.23$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.21$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.16$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.09$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.92$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.20$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Savaş konularının ve vatandaşlık bilincinin tarih derslerinde verilmesi bu sonucun çıkmasında önemli olabilir.

Tablo:25

“Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	36.350	7	5.193	3.744	.001**	1-5, 2-5, 3-5, 6-5, 7-5, 8-5
Gruplar içi	1133.245	817	1.387			
Toplam	1169.595	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.744$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.18$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.80$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.61$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.59$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.50$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.50$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.50$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.39$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.60$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:26

“Demokrasinin, insanı en yüce değer olarak gördüğünü öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	83.480	7	11.926	9.112	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 1-8, 2-4, 2-6, 3-4, 3-6
Gruplar içi	1069.315	817	1.309			
Toplam	1152.795	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Demokrasinin, insanı en yüce değer olarak gördüğünü öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=9.112$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.33$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.28$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.07$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.94$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.79$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.68$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.64$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.33$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.86$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarih dersinde demokrasiyi tanıdıklarını ve demokrasinin insanlara değer verdiğini kavradıkları söylenebilir.

Tablo:27

Demokratik Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizinin Genel Ortalaması:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	20.975	7	2.996	12.135	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6 4-7, 4-8, 5-8
Gruplar içi	201.736	817	.247			
Toplam	222.712	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Okulların Genel Aritmetik Ortalaması:

Denizli Anadolu Lisesi=3.79,

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi=3.72,

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi=3.62,

Mersin Silifke Anadolu Lisesi=3.52,

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi=3.45,

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi=3.40,

Bingöl Anadolu Lisesi=3.39,

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi=3.26'dır.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi'nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}$ =3.50) olarak görülmüş ve

bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

4.1.4. Geleneksel Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizi Değerleri

Tablo:1

“Tarih dersi, tarihi olaylara karşı belli değerler, duygular ve tutumlar geliştirmemi sağlıyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	25.208	7	3.601	3.812	.000**	1-5, 2-5, 3-4, 3-5, 5-6, 5-7
Gruplar içi	771.754	817	.945			
Toplam	796.962	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Yukarıdaki okulların (**Tarih dersi, tarihi olaylara karşı belli değerler, duygular ve tutumlar geliştirmemi sağlıyor.**) maddesi ile ilgili analiz sonucuna göre, okullar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.812$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.32$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.24$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.02$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.90$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.88$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇPL. ($\square = 3.87$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.83$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.76$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.95$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna rağmen Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin tamamen katıldıkları görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:2

“Tarih dersinde toplum ve birey ilişkilerini öğrenip, toplum içinde nasıl davranmam gerektiğini kavırıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	46.521	7	6.646	5.473	.000**	1-4, 2-4, 2-5, 3-4,
Gruplar içi	992.041	817	1.214			3-5, 4-6,
Toplam	1038.562	824				4-7, 5-1, 5-6, 5-7.

1: Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2: Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi 3: Bingöl Anadolu Lisesi, 4: Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6: İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7: Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8: Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Yukarıdaki okulların (**Tarih dersinde toplum ve birey ilişkilerini öğrenip, toplum içinde nasıl davranmam gerektiğini kavırıyorum.**) maddesi ile ilgili analiz sonucuna göre, okullar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=5.473$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.83$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.69$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.40$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.24$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.24$) Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.16$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.12$) ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=3.07$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.31$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile diğer okulların öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:3

“Tarih dersi yüksek insani değerleri (doğruluk, dürüstlük, erdemlilik vb.) benimsememe yardımcı oluyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	39.314	7	5.616	4.737	.000**	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 4-6, 4-7, 5-6, 5-7
Gruplar içi	968.565	817	1.186			
Toplam	1007.879	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi yüksek insani değerleri (doğruluk, dürüstlük, erdemlilik vb.) benimsememe yardımcı oluyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=4.737$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.75$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.63$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.46$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.37$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.20$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.17$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.10$) ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.08$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi’nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak

Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.32$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:4

“Tarih dersi vatanıma, milletime ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeme yardımcı oluyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	14.536	7	2.077	2.170	.035*	4-8
Gruplar içi	781.678	817	.957			
Toplam	796.213	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi vatanıma, milletime ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeme yardımcı oluyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.170$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.42$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.39$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 4.25$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 4.15$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 4.14$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 4.07$) Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 4.06$) ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 4.01$) olarak bulunmuştur.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.17$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri en düşük ortalamaya sahip olmuşlardır.

Denizli Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:5

“Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.”Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	30.276	7	4.325	4.629	.000**	1-5, 2-5, 3-4, 3-5, 5-7, 5-8
Gruplar içi	763.332	817	.934			
Toplam	793.607	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=4.629$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.43$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.24$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.17$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.02$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=3.96$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.86$), ŞanlıŞanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.85$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.81$) olarak bulunmuştur.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.02$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu  ğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi  ğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür Bingöl Anadolu Lisesi  ğrencileri en düşük ortalamaya sahip olmuşlardır.

Giresun Anadolu  ğretmen Lisesi  ğrencilerinin görüşleri ile diğer liselerin öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır

Tablo:6

“Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	19.246	7	2.749	2.064	.045*	1-5
Gruplar içi	1088.204	817	1.332			
Toplam	1107.450	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p<.01^{**}$

$p<.05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.064$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.43$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.34$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.34$), ŞanlıŞanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.17$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.17$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.06$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.02$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.96$) olarak bulunmuştur.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=3.18$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu

maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencileri en düşük ortalamaya sahip olmuşlardır.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları olduğu görülmektedir.

Tablo:7

“Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	22.073	7	3.153	2.490	.016*	1-3, 3-6
Gruplar içi	1034.577	817	1.266			
Toplam	1056.650	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.490$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 2.94$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 2.82$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 2.66$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 2.65$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 2.60$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 2.54$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 2.47$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.47$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılım Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinden gelmiştir. Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin diğerlerine göre katılımlarının daha az olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.82$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Bingöl Anadolu Lisesi ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler tarih dersinin itaatkâr yapmadığı görüşüne yakın bir tutum sergilemişlerdir.

Tablo:8

“Tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlıyor.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	28.649	7	4.093	3.108	.003*	1-7, 1-8
Gruplar içi	1075.746	817	1.317			
Toplam	1104.395	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlıyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=3.108$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.73$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=2.62$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=2.50$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=2.40$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.39$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=2.31$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.18$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=2.18$) ve olarak bulunmuştur.

Bu maddeden “tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlamıyor” yönünde görüş çıkması beklenmiştir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yaptığı görülmüştür. Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha az katıldığı görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.42$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna rağmen Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ile Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:9

Tarih dersi her şeye kâr amaçlı bakmamı sağlıyor.” Maddesine Yönelik
Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	23.302	7	3.329	2.633	.011*	1-4
Gruplar içi	1032.897	817	1.264			
Toplam	1056.199	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi her şeye kâr amaçlı bakmamı sağlıyor.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.633$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.27$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 2.22$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 2.19$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 2.18$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 1.99$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 1.94$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 1.88$) ve Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 1.80$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye en fazla katılımın Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden geldiği görülmüştür. Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha az katıldığı görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.07$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna rağmen Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

Tarih dersinin her şeye kâr amaçlı bakma konusunda öğrencilere bencillik ve menfaat düşkünlüğü gibi bilinçleri aşlamadığı söylenebilir.

Tablo:10

“Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	58.934	7	8.419	7.099	.000**	1-4, 1-5, 2-4, 2-5,
Gruplar içi	968.865	817	1.186			3-5, 4-6,
Toplam	1027.799	824				4-7, 5-6, 5-7, 5-8

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 7.099$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.86$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.66$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.33$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.28$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.16$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.11$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.01$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.99$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.27$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna rağmen Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:11

“Tarih dersinde Türk milletinin fedakâr olduğunu öğreniyorum.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	13.853	7	1.979	2.328	.024*	3-4, 4-8
Gruplar içi	694.649	817	.850			
Toplam	708.502	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde Türk milletinin fedakâr olduğunu öğreniyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=2.328$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.61$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=4.50$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.47$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=4.41$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.35$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.31$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=4.23$) Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.18$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin tercih ettiği görülürken, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.37$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna bakıldığında Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi “Katılıyorum” görüşü bildirmiştir. Onun dışında kalan tüm okul öğrencileri “Kesinlikle Katılıyorum” görüşünü belirtmişlerdir.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Bingöl Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:12

“Tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğreniyorum.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	22.496	7	3.214	3.644	.001**	3-4, 3-5, 4-6, 4-8, 5-6, 5-8
Gruplar içi	720.554	817	.882			
Toplam	743.050	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğreniyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.644$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.53$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.49$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=4.36$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=4.32$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.18$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=4.12$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.07$) ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.06$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında ($\bar{x}=4.25$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Bingöl Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı görüş ayrılıkları olduğu görülmektedir.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Bingöl Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı görüş ayrılıkları olduğu görülmektedir.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencileri kesinlikle tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo:13

“Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	50.828	7	7.261	6.092	.000**	1-3, 1-8, 3-4, 3-5, 3-7, 4-8, 5-8
Gruplar içi	973.734	817	1.192			
Toplam	1024.562	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p<.01^{**}$

$p<.05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=6.092$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.32$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.30$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=4.22$) Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.13$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=4.12$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.94$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.69$) ve Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.63$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.02$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo:14

“Tarih kitaplarında geleneksel değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	20.668	7	2.953	2.265	.027*	5-6
Gruplar içi	1064.985	817	1.304			
Toplam	1085.653	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih kitaplarında geleneksel değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=2.265$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.74$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.58$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=3.51$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.37$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.33$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.27$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.27$) ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.22$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha az katılım olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.39$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi ve Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ile İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo:15

“Ahlaki ilkelere uymanın önemini öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	29.001	7	4.143	3.650	.001**	1-5, 5-6, 5-8
Gruplar içi	927.242	817	1.135			
Toplam	956.242	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Ahlaki ilkelere uymanın önemini öğrendim.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.650$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.93$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.80$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.79$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.54$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.48$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.47$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.40$) ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.35$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin katıldığı görülürken Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.57$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel duruma karşın Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi diğer okulların öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:16

“Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim.”

Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	31.067	7	4.438	4.916	.000**	1-4, 1-5, 3-4, 3-5, 4-8, 5-8
Gruplar içi	737.594	817	.903			
Toplam	768.662	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=4.916$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=4.46$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=4.44$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=4.26$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=4.24$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=4.08$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.98$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.96$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.90$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin tercih ettiği görülürken Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi'nin öğrenci görüşlerinin diğerlerine göre daha az oranda olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.15$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesinin, Bingöl Anadolu Lisesinin ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesinin arasında anlamlı görüş farklarının olduğu görülmektedir.

Denizli Anadolu Lisesi ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesinin, Bingöl Anadolu Lisesinin ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesinin arasında anlamlı görüş farklarının olduğu görülmektedir.

Tablo:17

“Tarih dersi sayesinde diğer ülkelere düşmanlık, kin ve nefret duymamayı öğrendim. Ancak düşman kavramını öğrenip, önlemler alınması gerektiğini kavradım.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	26.516	7	3.788	2.745	.008**	1-2
Gruplar içi	1127.513	817	1.380			
Toplam	1154.029	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p<.01^{**}$

$p<.05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde diğer ülkelere düşmanlık, kin ve nefret duymamayı öğrendim. Ancak düşman kavramını öğrenip, önlemler alınması gerektiğini kavradım.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=2.745$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=4.01$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.85$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.82$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.79$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.90$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.78$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.54$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.44$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi'nin gerçekleştirdiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi'nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.76$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okulların hepsinin genel ortalaması “Katılıyorum” yönündedir.

Ancak aynı şehirde hatta aynı ilçede olmasına rağmen Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ile Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri arasında okul türü ve bu sebeple okullarda işlenen tarih dersleri olabilir.

Tablo:18

“Tarih dersi sayesinde adaletli, cesur, ileri görüşlü devlet adamlarını örnek alıyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	33.119	7	4.731	3.687	.001**	1-4, 3-4
Gruplar içi	1048.546	817	1.283			
Toplam	1081.665	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde adaletli, cesur, ileri görüşlü devlet adamlarını örnek alıyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.687$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 4.07$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.88$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.71$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.71$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.66$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.63$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.46$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.36$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.67$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna rağmen Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ile Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri, Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle farklılıklar oluşturmaktadır.

Tablo:19

“Tarih dersinde hoşgörüsüz olmayı öğreniyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	34.147	7	4.878	3.172	.003**	1-5, 2-5, 3-5, 5-7, 5-8
Gruplar içi	1256.612	817	1.538			
Toplam	1290.759	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde hoşgörüsüz olmayı öğreniyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 3.172$, $p < .01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 2.15$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 2.09$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 2.07$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 2.05$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 2.02$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 1.83$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 1.71$) ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 1.46$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde görüşleri en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=1.95$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tarih dersinde hoşgörüsüz davranışlara yol açacak tutum ve davranış edinmedikleri söylenebilir.

Tablo:20

“Tarih dersi yüzünden başka milletlere düşman oluyorum.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	36.465	7	5.209	2.911	.005**	2-5, 5-7
Gruplar içi	1462.097	817	1.790			
Toplam	1498.562	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p<.01^{**}$

$p<.05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi yüzünden başka milletlere düşman oluyorum.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.911$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=2.60$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=2.57$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.56$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square=2.51$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=2.43$), Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.34$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=2.33$) ve Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=1.82$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin tercih ettiği görülürken, Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.42$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna bakıldığında tüm okulların ortalamaları “Katılıyorum” yönündedir.

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ve Mersin Silifke Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anketten çıkan sonuca göre tarih dersi yüzünden öğrencilerin başka milletlere düşman olmadığı söylenebilir. Derslerde işlenecek konuların seçiminde ve öğretmenlerin olayları yorumlamalarında büyük hassasiyet göstermeleri gerekmektedir.

Tablo:21

“Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	22.579	7	3.226	2.226	.030*	1-5
Gruplar içi	1183.874	817	1.449			
Toplam	1206.453	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)} = 2.226$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.75$), Denizli Anadolu Lisesi ($\square = 3.70$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square = 3.53$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square = 3.50$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square = 3.46$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square = 3.31$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square = 3.27$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square = 3.26$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi'nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.45$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel durumuna karşın Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tarih programına bakıldığında direkt bu konuyla ilgili işlemlerin olmadığı görülmektedir. Ancak ders kitaplarında konular içindeki işlemlerde yer yer bu konuda ifadelerin geçtiği görülmektedir.

Tablo:22

“Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.” Maddesine Yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	43.497	7	6.214	3.532	.001**	1-4, 2-4, 3-4, 4-6, 4-8
Gruplar içi	1437.472	817	1.759			
Toplam	1480.970	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

p<.01**

p<.05*

Liselerin anket analiz sonuçlarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde **(Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.)** anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(7-817)}=3.532$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki yukarıdaki maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.82$), Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.36$), Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.33$), İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.26$), Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.20$) Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.19$), Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi ($\square=3.06$) ve Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.96$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi'nin katıldığı görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip öğrencilerinin görüşlerinin diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.26$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Grubun bu genel durumuna karşın Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleriyle Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tarih ders kitaplarında Türklerin fedakâr olduğunu anlatan metinler olmasına rağmen, öğrencilerin fedakâr olmayı tarih dersi sayesinde biraz öğrendikleri görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin ya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde bu konuları öğrendiklerini düşündükleri söylenebilir ya da Türklerin fedakârlığı anlatılırken öğrencilere bu konuyu benimsetecek yeteri kadar işleniş yapılmamıştır denebilir.

Tablo:23

Geleneksel Değerlerin Okullara Göre Varyans Analizinin Genel Ortalaması:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6.694	7	.956	4.313	.000**	1-4,1-5, 3-4, 3-5, 4-6, 4-7, 4-8, 5-6, 5-7, 5-8
Gruplar içi	181.133	817	.222			
Toplam	187.827	824				

1:Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, 2:Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, 3:Bingöl Anadolu Lisesi, 4:Denizli Anadolu Lisesi, 5:Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, 6:İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, 7:Mersin Silifke Anadolu Lisesi, 8:Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi.

$p<.01^{**}$

$p<.05^{*}$

Okulların Genel Aritmetik Ortalaması:

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi=3.62,

Denizli Anadolu Lisesi =3.61,

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi =3.43,

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi =3.41,

Mersin Silifke Anadolu Lisesi =3.39,

Bingöl Anadolu Lisesi=3.38,

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi =3.37,

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi=3.36'dır.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken,

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi'nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.44$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Grubun bu genel ortalamasına karşın Mersin Silifke Anadolu Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin “Orta Derecede Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin görüşleri ile Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri arasında görüş ayrılıkları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır

Geleneksel değerleri benimseyen okullar sıralamasında Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi birinci sırada görülmektedir. Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi son sırada yer almaktadır.

4.1.5. Okullara Göre Anlamli Olmayan Maddeler:

“Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor, Tarih dersinde atalarımızın bıraktığı miraslara sahip çıkmamız gerektiğini öğrendim, Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim” maddeleri geleneksel değerlerdir, bu ifadelerin dışında kalanlar ise demokratik değerlerdir.

Okulların ortalama görüşleri alındığında anlamlı bir fark görülmeyen maddeler aşağıda verilmiştir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.)** maddesine yönelik öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.545$, ($p=.149$), $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik çok büyük görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=2.57$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=2.47$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=2.44$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.42$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=2.40$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.33$),

Denizli Anadolu Lisesi ($\square=2.15$),

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.15$) olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 2.38’dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi’nin tercih ettiği görülürken, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi’nin diğerlerine göre daha az katıldığı görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.38$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okulların hepsinin aritmetik ortalaması “Orta Derecede Katılıyorum” yönündedir. Okullar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tarih dersinin çok yönlü düşüncelerini kısıtladıklarını söylemişlerdir. Oysa sorgulatan, sebep sonuç ilişkileri kurduran tarih dersinde öğrencilerin çok yönlü düşünceleri beklenir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersinde atalarımızın bıraktığı miraslara sahip çıkmamız gerektiğini öğrendim.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.653$, ($p=.117$), $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Denizli Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.61$),

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=4.50$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\bar{x}=4.48$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.46$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\bar{x}=4.42$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.41$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.29$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=4.28$) olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 4.42’dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi’nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.42$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okulların hepsinin aritmetik ortalaması “Kesinlikle Katılıyorum” yönündedir. Okullar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ankete katılan öğrencilerin ortak görüşüne göre; öğrenciler, Tarih dersinde atalarımızın bıraktığı mirasa sahip çıkmamız gerektiğini öğrenmişlerdir.

Bu bilinci tarih dersi sayesinde elde etmişlerdir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersinde Türklerin kadın haklarına her zaman değer verdiğini öğrendim.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.661$, ($p=.115$), $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=3.97$),

Denizli Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.93$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.76$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.72$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=3.62$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\bar{x}=3.60$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.57$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\bar{x}=3.56$)

olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 3.70’dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi’nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.70$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “ Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okulların hepsinin aritmetik ortalaması “Katılıyorum” yönündedir. Okullar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ankete katılan öğrencilerin ortak görüşüne göre; öğrenciler, Tarih dersinde Türklerin kadın haklarına her zaman değer verdiğini öğrenmişlerdir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersinde barışı ve barışın önemini öğreniyorum.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.421$, ($p=.193$), $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Bingöl Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.45$),

Denizli Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.34$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\bar{x}=4.16$),

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=4.10$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\bar{x}=4.06$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.91$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=3.82$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\bar{x}=3.78$), olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 4.08’dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Bingöl Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi’nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.08$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “ Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okullardan Bingöl Anadolu Lisesi ve Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalaması “Kesinlikle Katılıyorum” yönündedir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersi sayesinde çevre bilincim geliyor.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.204$, ($p=.298$), $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Denizli Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.36$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\bar{x}=3.29$),

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=3.18$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.16$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.08$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3.02$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=3.01$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\bar{x}=3.01$)

olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 3.13’dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Denizli Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi’nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.13$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “ Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu

tespit edilmiştir. Ankete katılan okulların hepsinin aritmetik ortalaması “Orta Derecede Katılıyorum” yönündedir. Okullar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tarih dersinde çevre bilincinin yeterince verilemediği görülmektedir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersi öz eleştiri yapabilmeme yardımcı oluyor.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.665$, ($p=.114$), $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.54$),

Denizli Anadolu Lisesi ($\square=3.52$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=3.41$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=3.33$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=3.35$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=3.27$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=3.19$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=3.06$)

olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 3.32’dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi’nin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=3.32$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “ Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okullardan Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi,

Denizli Anadolu Lisesi ve İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ise “Katılıyorum” yönündedir.

Tarih dersi öğrencilere öz eleştiri yaptırabilme becerisi verecek şekilde işlendiği zaman bu konuda başarılı olunabileceği söylenebilir. Çünkü uygulanmakta olan programda böyle bir beceri görülmediği halde tarih dersinin yapısı gereği öğrencilerde öz eleştiri yapma durumunun olduğu görülmektedir. Yapılacak müfredat değişikliklerinde bu konuya önem verilirse başarılı olunabileceği söylenebilir. Tarih dersinde ait olduğumuz milletin, devletin iyi ve kötü faaliyetlerini gören öğrenci neden? Niçin? Nasıl? Sorularını sorarak çözümler üretme durumundadır. Bu sorulara cevap verebilme için eleştiri yapabilmesi gerekmektedir. Örneğin; Osmanlı Devleti yükselme döneminde dünyanın söz sahibi devletiyken ne oldu da birden duraklamaya ve gerilemeye başladı? Duraklamanın ve gerilemenin önüne geçebilmek için yapılan çalışmalar neden başarısız oldu? Başka neler yapılabilirdi? gibi soruları cevaplayabilmek öz eleştiri yapılmasını sağlar. Bu ve benzeri konularda öz eleştiri yapma imkânı vardır.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersi ülkeye ve tüm insanlığa çok yönlü bakabilmemi engelliyor.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=1.230$, $p=.283$, $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Mersin Silifke Anadolu Lisesi ($\square=2.60$),

Denizli Anadolu Lisesi ($\square=2.45$),

Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.39$),

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\square=2.38$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\square=2.33$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\square=2.31$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\square=2.29$),

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\square=2.10$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 2.37'dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı Mersin Silifke Anadolu Lisesi'nin tercih ettiği görülürken, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin diğerlerine göre daha az katıldığı görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.37$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okulların hepsinin aritmetik ortalaması "Katılmıyorum" yönündedir. Okullar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tarih dersinin ülkeye ve tüm insanlığa çok yönlü bakmaya engel olmadığı görülmektedir.

Olayların çok yönlü ele alındığı görülmektedir.

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre **(Tarih dersinde sadece devleti yüceltmeyi, bireylerin haklarını ise yok saymayı öğrendim.)** maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-817)}=.664$, ($p=.720$), $p>.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olmadığı dikkati çekmektedir.

Okullar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre;

Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi($\bar{x}=2.24$),

Mersin Silifke Anadolu Lisesi Silifke Anadolu Lisesi ($\bar{x}=2.22$),

Bingöl Anadolu Lisesi ($\bar{x}=2.14$),

Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi ($\bar{x}=2.12$), Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=2.10$),

İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ($\bar{x}=2.02$),

Denizli Anadolu Lisesi ($\bar{x}=2.02$),

Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}=1.94$) olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel ortalama: 2.11'dir.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi'nin tercih ettiği görülürken, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi'nin diğerlerine göre daha az katıldığı görülmektedir. Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=2.11$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan okulların hepsinin aritmetik ortalaması “Katılmıyorum” yönündedir. Okullar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tarih dersinde devleti yüceltmenin yanında, insan haklarını karşı da saygılı olmayı öğrendikleri görülüyor. İnsan haklarının tarihi gelişiminin anlatıldığı tarih dersi, devlete karşı görevlerden de bahsetmektedir. Örneğin Karahanlılar ve Gazneliler gibi devletlerin tarihi anlatılırken; hükümdarın halka karşı görevleri, halkın devlete karşı görevleri ele alınır. Bu konu işlenirken, hem devlete karşı sorumluluklardan bahsedilirken, hem de insan haklarından bahsedilmektedir. Osmanlı Devletinin tüm tebaasına insan haklarına uygun bir şekilde davrandığı da tarih dersinde anlatılmaktadır. Bunu okuyan öğrenci milleti, dini, etnik yapısı ne olursa olsun insanlara karşı saygı duyulduğunu ve saygı duymak gerektiğini kavrar. Bu maddeye verilen cevapta bu doğrultudadır.

4.1.6. Sınıflara Göre Değerler:

Prencipe ve Helwig(2002;843) yaptığı araştırmada dört ayrı yaş grubunun düşünsel süreçleri ve yargıları değerlendirildi. Yaş grupları 8, 10, 13 ve üniversite çağındakilerden oluşmaktadır. Bu yaş grupları değerlerin eğitimiyle ilgili kavramlarının çocuklukta, ergenlikte ve yetişkinlikte nasıl geliştiği hakkında bilgi elde etmek için seçildi. Araştırma demokratik değerleri öğretmeyi desteklemek için demokratik kavramların gelişiminin etkisi, devlet uygulamalarından ayrı özerk bir yer olarak aile yapılandırılması gibi gelişim göstermesi beklenen önemli meseleleri araştırmak için özellikle bu yaş grubuna odaklanmıştır. Lise öğrencileri bu araştırmaya dâhil edilmedi. Çünkü sosyal çevre ve sivil örgütler gibi konular

hakkındaki önceki araştırmaları lise öğrencilerinin üniversite öğrencileri ile değer yargıları arasında çok az fark bulmuştu.

Prencipe ve Helwig'in bu araştırmasında lise öğrencileri ile ilgili bu görüşleri bu çalışmada da referans alınan bir çalışma oldu.

Lise öğrencilerinin demokratik ve geleneksel değerlerle ilgili görüşlerinin karşılaştırıldığı varyans analizi değerlerine göre; şu sonuçlara ulaşıldı:

4.1.7. Sınıflara Göre Geleneksel Değerler:

Tablo:1

“Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.”Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8.344	2	4.172	4.367	.013*	1-2
Gruplar içi	785.263	822	.955			
Toplam	793.607	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersi millî ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=4.367$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=4.09$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=3.86$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=4.07$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.02$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 2. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tüm sınıflar tarih dersinin millî ilke ve değerleri benimsemelerinde yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum tarih dersinin amaçlarına hizmet etmektedir. Çünkü tarih dersi öğrencilerin millî ilke ve değerleri benimsemesini ister. Bu beklenti amaç ve hedeflerle veya uygulanacak örtük program içinde öğrencilerden beklenir.

Tablo:2

“Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10.856	2	5.428	4.266	.014*	1-2
Gruplar içi	1045.794	822	1.272			
Toplam	1056.650	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=4.266$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=2.76$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=2.49$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=2.60$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin gerçekleştirdiği görülürken, “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha az katıldığı görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=2.65$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıfların ortalamalarına bakıldığında lise 2. sınıf öğrencileri ve lise 3. sınıf öğrencilerinin ortalamasının “Katılmıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 2. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Lise 2 ve 3. sınıf öğrencileri tarih dersinin insanları itaatkâr yapmadığı görüşünü bildirmişlerdir.

Tablo:3

“Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9.258	2	4.629	3.736	.024*	1-2
Gruplar içi	1018.540	822	1.239			
Toplam	1027.799	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=3.736$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=3.38$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=3.13$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=3.22$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=3.27$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Bazen” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 2. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

1. sınıf öğrencilerinin adil olmayı öğreniyorum görüşüne daha fazla katılırken diğer sınıflarda az katılımın olması dikkat çekicidir. Tarih dersinin 2. sınıfta birinci sınıfa göre daha fazla saat olmasına karşın bu maddeye katılım az çıkmıştır. Birinci sınıftaki konular ile 2. sınıftaki konular karşılaştırılsa bile, 2. sınıftaki öğrencilerin 1. sınıftaki konuları görmüş olmalarından dolayı adaletle ilgili amaç ve davranışları daha fazla görmüş olmaları daha iyi olabilir.

Tablo:4

“Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	11.007	2	5.503	3.784	.023*	1-3
Gruplar içi	1195.447	822	1.454			
Toplam	1206.453	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre **(Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.)** maddesine yönelik öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)} = 3.784$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square = 3.57$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square = 3.39$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square = 3.30$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 3. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square = 3.45$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıfların ortalamalarına bakıldığında sadece lise 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının “Katılıyorum” yönünde olduğu görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo:5

“Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	11.096	2	5.548	3.103	.045*	-
Gruplar içi	1469.874	822	1.788			
Toplam	1480.970	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri. 2: Lise 2. sınıf öğrencileri. 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**“Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.”**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)} = 3.103$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square = 3.38$). Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square = 3.16$). Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square = 3.14$). olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken. “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square = 3.26$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Bazen” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Tarih dersi fedakârlık bilincinin aktarılabilceği bir derstir. Türk milletinin tarih boyunca yaptığı fedakârlıklar öğrencilere aktararak, empati kurmaları istenebilir. Bu sayede atalarının iyi ve güzel davranışlarını tanıma ve benimseme ortamı doğmuş olur.

4.1.8. Sınıflara Göre Demokratik Değerler:

Tablo:1

“Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	18.629	2	9.315	7.022	.001**	1-2 2-3
Gruplar içi	1090.333	822	1.326			
Toplam	1108.962	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=7.022$, $p<.01$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=2.26$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=2.62$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=2.34$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik en fazla katılımı “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=2.38$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Lise 2. sınıf öğrencilerinin “Bazen” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Lise 2. sınıf öğrencileri ile Lise 1. sınıf ve Lise 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya olduğu görülmektedir.

Tablo:2

“Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8.778	2	4.389	3.283	.038*	-
Gruplar içi	1098.852	822	1.337			
Toplam	1107.629	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=3.283$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=3.66$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=3.48$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=3.44$), olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 3. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=$ 3.56) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Tüm sınıflar tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum tarih dersinin amaçlarına hizmet etmektedir. Çünkü tarih dersi insanlara saygılı olmayı öğrencilere aktarmayı amaç edinmiştir. İşlenen birçok konuda amaç ve hedeflerde bu anlayış görülmektedir.

Tablo:3

“Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10.867	2	5.433	3.773	.023*	1-3
Gruplar içi	1183.650	822	1.440			
Toplam	1194.516	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu orta öğretim okullarına göre (**Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim**) maddesine yönelik öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)} = 3.773$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square = 3.23$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square = 3.06$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square = 2.96$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square = 3.11$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Bazen” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tarih dersi sayesinde paylaşımcı olmayı öğrenme düzeyleri bazen yönündedir. Ancak lise 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması daha fazla yöndedir. Lise 1’den lise 3’e doğru gittikçe bir düşüş görülmektedir. Bunda sınıflarda okutulan farklı tarih dersleri ve konuları etkili olabilir. Ancak, lise 3. sınıfta I. Dünya Savaşını ve Kurtuluş Savaşını okuyan öğrencinin paylaşımcılığı öğrenme durumunun diğerlerinden düşük olmaması gerekir. Çünkü Kurtuluş Savaşında Türk toplumunun malını, canını paylaştığı öğrencilere aktarılmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında öğrencilerin paylaşımcılığını geliştirecek, kavratacak, metin ve işlenişlerin artırılması gerektiği görülmektedir.

Tablo:4

“Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8.147	2	4.074	4.010	.018*	1-3
Gruplar içi	835.033	822	1.016			
Toplam	843.181	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendim.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)} = 4.010$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square = 4.47$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square = 4.29$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square = 4.25$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 3. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square = 4.36$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tüm sınıflar, tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin “Cumhuriyet” olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum tarih dersinin amaçlarına hizmet etmektedir. Çünkü tarih dersi, öğrencilerin cumhuriyeti ve cumhuriyetin önemini benimsemelerini ister. Bu beklenti amaç ve hedeflerde açıkça belirtilmiştir.

Bu maddeye tüm öğrencilerin katılması beklenirdi. Çünkü devletin rejiminin anlatılacağı ve anlatıldığı en önemli ders tarih dersi. Ancak lise 1. sınıftan 3. sınıfa doğru geçildikçe katılım da düşüş olduğu görülmektedir. Lise 3. sınıf öğrencilerinin “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersinde Atatürkçülük konuları da dâhil edilirse ortalama; 80 sayfada “Cumhuriyet Dönemi” işlenilmektedir. Bu konular arasında “Cumhuriyetin İlanı ve Halifeliğin Kaldırılması”, “Cumhuriyetçilik İlkesi” gibi konuların da işlendiği dikkate alınırsa, lise 3. sınıftaki öğrencilerin “Cumhuriyetin en iyi yönetim şekli olduğunu öğrenmeleri beklenirdi. Kitapta bu konunun işlendiği dikkate alınırsa ya öğretmenlerde öğretme konusunda bir eksiklik oluyor veya konunun işlenişinde sıkıntı olabileceği düşünülebilir.

Tablo:5

“Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10.000	2	5.000	3.821	.022*	-
Gruplar içi	1075.558	822	1.308			
Toplam	1085.559	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

$p < .01^{**}$

$p < .05^{*}$

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre(**Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.**)maddesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=3.821$, $p < .05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=3.95$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=3.73$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=3.72$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 3. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=3.83$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Lise öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Türkiye’de tarih dersinin demokrasiye bağlı kalmayı işlemesi gerekmektedir. Kitaplarda metinlerin yer alması yanında öğretmenlerin de bu konuda öğrencilerin davranışlarına yansıyacak bilgileri aktarması gerekmektedir. Çünkü hangi rejimle yönetilirse yönetilsin devletler kendi yönetim şeklini ve bu yönetim şeklinin önemini öğrencilere aktarmayı amaç edinirler. Ancak tarih dersinin bu işlevini yeteri kadar yerine getiremediği görülmektedir. Öğrencilerin katılıyorum yönünde görüş bildirdiği görülse de müfredattaki yer alan konulara bakılıp ve tarih dersinin amaçları göz önünde bulundurulursa aritmetik ortalamanın en azından 4.50 dolayında olması beklenirdi.

Tablo:6

“Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	12.843	2	6.422	4.219	.015*	1-2
Gruplar içi	1251.157	822	1.522			
Toplam	1264.000	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri, 2: Lise 2. sınıf öğrencileri, 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre (**Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.**) maddesine yönelik öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=4.219$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=3.30$), Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=3.00$), Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=3.23$), olarak bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken, “Lise 2. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=3.20$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Bazen” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencileri ve Lise 2. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Savaş konularının da işlendiği bir ders olan tarih, birçok saldırı, taarruz, işgal vb. olayların anlatıldığı konuları kapsamaktadır. Bu konular işlenirken saldırgan tutumların insanlara ve dünyaya verdiği zararlardan bahsedilip konunun pekiştirilmesi sağlanabilir.

Tablo:7

“Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.” Maddesine yönelik Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9.191	2	4.595	3.255	.039*	1-3
Gruplar içi	1160.405	822	1.412			
Toplam	1169.595	824				

1: Lise 1. sınıf öğrencileri. 2: Lise 2. sınıf öğrencileri. 3: Lise 3. sınıf öğrencileri.

p<.01**

p<.05*

Anketin sonuçlarına bakılarak analiz sonucu ortaöğretim sınıflarına göre bu maddeye yönelik görüşlerinde (**Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.**) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-822)}=3.255$, $p<.05$). Başka bir deyişle ortaöğretim öğrencilerinin ölçme aracındaki bu maddeye yönelik görüş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Lise 1. sınıf öğrencileri ($\square=3.71$). Lise 2. sınıf öğrencileri ($\square=3.54$). Lise 3. sınıf öğrencileri ($\square=3.47$). olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında maddeye yönelik olumlu yönde en fazla “Lise 1. sınıf” öğrencilerinin tercih ettiği görülürken. “Lise 3. sınıf” öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun tamamının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalama ($\square=3.60$) olarak görülmüş ve bu durum öğrencilerin bu maddeye yönelik katılımlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfların kendi ortalamalarına bakıldığında hepsinin ortalamasının “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Lise 1 ve lise 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Başkalarına karşı saygıyı öğrendikleri görülmektedir. Bunda öğretmenlerinde büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü tarih dersinin amaçlarından ziyade öğretmenlerimizin empoze edebileceği ve aktarılabilceği bir tutum olan bu maddeye katılıyorum yönünde görüş bildirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin saygıyı kavradıkları görülmektedir. Tarih dersi öğrencilere kazandırdığı hoşgörü ve demokrasi bilinci sayesinde öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde değişebileceği söylenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırma, lise1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki geleneksel ve demokratik değerlere ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştı. Bu bölümde araştırmanın amacını gerçekleştirmek için bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

Eğitimcilerin tamamına yakınının ortak görüşü eğitimin maddi ve manevi olmak üzere iki kazanımı olduğudur. Maddi kazanımları her türlü bilim ve teknolojinin, bilginin öğretilmesi; manevi kazanımları ise eğitim ve öğretimin değer, millî bir şuur, ruh ve şevk kazandırması olarak görürler. Bu çalışmada eğitimin bir parçası olan tarih eğitiminin manevi kazancı ele alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilere kazandırılan şuur, bilinç ve değer boyutu üzerinde durulmuştur.

Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alanı oluşturduğu halde, günümüze kadar hem genel eğitim içinde hem de sosyal bilgiler eğitimi içinde gereken yeri ve önemi alamamıştır. Bunun nedenlerinden biri, değerler eğitiminin okul dışındaki kurumlara bir ölçüde bırakılmış olmasındandır. Örneğin ailelere bu konuda önemli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Ancak bu konuda okula da önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Johnson ve Immerwahr(1995) ailelerle yaptıkları bir çalışmada, ailelerin %71'inin okulun değerleri öğretmesinin akademik konuları öğretmesinden daha önemli gördükleri belirtilmiştir. Eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almasına rağmen, özelde değerlerin genelde duyuşsal özelliklerin nasıl kazandırılacağı programda açıklıkla belirtilmediğinden, bu alan eğitimde hep ihmal edilmiştir. Eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağının açık ve net olarak belirtilmemiş olması, okulda değer eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemelidir(Doğanay;2006:257).

Welton ve Mallan (1999)'a göre, okulda değerlerin durumu “örtük programın öğretiminde en güçlü araç” olarak görülmektedir.

Türkiye’de de bu durum tarih dersi için geçerlidir. Tarih dersinde program amaçları, konuların hedef ve davranışlarına bakıldığı zaman örtük program içerisinde değer aktarımının işlendiği görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin verdiği cevaplar dikkate alındığı zaman da görüldüğü gibi öğrencilerin tarih dersinin değer aktarımına yönelik durumunu ölçmek için sorulan önermelere verdikleri cevaplar “öğrencilerin tarih dersinde hem geleneksel hem de demokratik değerleri kazandıklarını göstermektedir. Birçok önermede katılım oranlarının hem cinsiyet hem de sınıf bazında birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir.”

Türkiye’de 2004 yılından itibaren başlayan yeni müfredat değişikliğinin önemli bir parçası olan değerler yapılacak olan “Tarih Dersi Programlarında” da yerini alması beklenmektedir. Yıllarca tarih dersinde örtük program anlayışı içinde aktarılan değerler, yeni tarih programıyla birlikte dersin her ünitesinde yerini alması gerekmektedir. Böylece her üniteye verilmesi, gereken baskın değer açıkça belirtilecektir. Bu değerler tarih ders kitaplarına da yansıtacaktır.

Yapılan anket çalışması sonucuna göre;

21. yüzyıldaki hızlı gelişmelerden değerler de etkilenmektedir. Birçok araştırmacı değerlerin günden güne önemini yitirip unutulmaya yüz tuttuğuna hayıflanmaktadır. Özellikle de geleneksel değerlerin büyük bir erozyona uğradığı görülmektedir. Bu çalışmada tarih dersinde demokratik ve geleneksel değerlerin öğrenciler tarafından kabul görüp görmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çünkü tarih dersi gelenek, görenek, adet, töre, kültür, insanların hayat biçimleri, insan hakları gibi konuların işlenebildiği bir derstir. Bu özelliğinden dolayı tarih dersinde değerlerin aktarımı söz konusudur. Bu çalışmada da değer aktarımının tarih dersi ile yapıldığı görülmüştür.

Ankette tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor, öz eleştiri yapabilmeme yardımcı oluyor, sorgulayıcı düşünme gücüm azalıyor, günlük hayatta olan olayları

sorgulayabilmemde bana yardımcı oluyor, önermelerine öğrencilerin verdikleri cevaplar oldukça önemlidir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün tarih dersi sayesinde bu amaçlara olumlu yönde ulaşabildikleri görülmektedir.

Ancak burada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir, çünkü öğretmenler öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini öğretirken tarafsız bir rol almazlar. Öğrencileri belli değerlere teşvik ederler. Aynı süreç içerisinde, öğretmenler öğrencileriyle diyaloglarını devam ettirmeye çalışırlar ya da belli değerleri değiştirirler. Bu yüzden, öğretmenler değerleri teşvik etme fikrini eleştirel düşünmeyle birleştirdiklerinde, kendi fikir ve değerlerini de incelemek zorundadırlar(Veugelers;2000:41–42).

Fitzgerald(1983)'e göre; tarih metodu sonuç çıkarmada eleştirel düşünmeyi gerektirir, bu da demokratik bir vatandaşlığın sorumluluklarının eğitimi için değerlidir. Bir diğer durum, geçmişi araştırma /çalışma özellikle de Batı medeniyetini inceleme öğrencinin demokratik değerlere bağlılığını artıracaktır.

Ankete katılan öğrencilerin yüksek insani değerleri benimseme, adil olma, vatana ve millete ve insanlığa karşı olumlu davranış sergileme, her olaya kâr amaçlı bakmama, fedakâr olma, konuksever olma, zulmetmenin kötü bir davranış olduğunu öğrenme gibi konularda da olumlu tutum ve görüş sergiledikleri görülmektedir. Bu konularda da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, örnek davranışları, karakterlerinden ve ahlaki değerinden gelen şahsi otoritesiyle öğrencilerin ahlaki ve medeni yetişmeleri üzerinde genellikle tesir yapar. Öğretmenin anlatacağı ahlak dersi öğrencinin sadece zekâsına değil, en çok kalbine, iradesine hitap etmelidir. Öğretmenler bilinen fazilet örneği bir insanın hayatını anlatmalı, anlattıktan sonra ilgili konu üzerinde konuşmalı ve yorum yapmalı, konu ile ilgili günlük hayattan örnekler verilmeli. Bu suretle çocuklar, iyilikle kötülüğün, ailede, okulda, sokakta her gün gözlerinin önünde var olduğunu anlayacak ve davranışlarına yansıtacaktır. Öğretmen, dersten sonra, verdiği dersin uygun olup olmadığını anlamak için sınıfın gidişatını kontrol etmeli, öğrencilere ahlak hayatıyla ilgili pratik araştırmalar yaptırmalı, onlara kendilerini idare etmek hususunda sağlam alışkanlıklar kazandırılmalıdır(Souche;1977:36-37).

Türk milleti bütün tarihi boyunca adalet duygularının yüksekliği ile tanınmıştır ve bu maddeye bağlı kalmıştır. Türkiye’deki tarih kitaplarında Türklerin genel karakter yapısı ile ilgili şu ifadeler ortaya çıkar: dayanıklılık, yiğitlik(cesaret), kararlılık, kahramanlık, kurallara kesin boyun eğme, atılganlık, savaşçılık, gözü peklik, çalışkanlık, erdemlilik, iyilik, doğruluk gibi. Unutulmamalı ki, tarih dersi sadece kahramanların anlatıldığı bir ders olursa, sadece belli öne çıkmış liderleri anlatırsa, amacına ulaşmış sayılamaz. Tarih dersi geçmişteki olumsuzlukları da anlatarak, muhakeme yaptırarak bireylere belli değerleri aktarabilmelidir.

Demokrasi bilincinin kazandırılması, lâikliğin ve cumhuriyetin önemini kavratma, millî egemenliğin değerini öğretme hususunda tarih dersinin amacına büyük ölçüde ulaştığı söylenebilir.

Atatürk, milletimizin bir daha parçalanma ve yok edilme sınırına gelmemesi, geleceğimizin aydınlık ve güvenli olması için; çocukların ve gençlerin daha iyi, daha bilinçli, daha uyanık, cesur, millî ahlaklı ve karakterli, yapıcı ve kudretli olarak yetiştirilmelerini istemiştir. Ayrıca Atatürk büyük bir mücadeleden sonra kazanılan millî egemenliğin korunmasına büyük değer vermiştir. Çünkü millî egemenlik; millî benliğin, millî ahlakın, karakterin ve bunların sonucu olan millî birliğin zaferidir, milletin ruhudur. Millî anlaşmanın, kaynaşmanın, dayanışmanın huzurun ve güvenin kaynağıdır. Millî egemenlik, millete ait olan maddi ve manevi her şeyin teminatıdır(Akyol:1990;4). Tarih dersinin bu teminata sahip çıkacak nesillerin yetiştirilmesi için en önemli ders olma durumunu koruduğu görülmektedir.

Tezcan(1974:367)’ın yaptığı araştırmada öğrenciler demokrasiye taraftar olmakla beraber politikacılar hakkında genellikle olumsuz yargılara sahiptirler. Yine demokratik inançlar ile çelişki halinde görülebilen diğer bir örnek de öğrencilerin istisnâî koşullar altında diktatörlüğü mazur görmeleridir. Bu araştırmada ise demokrasiye ve cumhuriyete karşı öğrencilerin bakış açılarının olumlu olduğunu görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre, tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin işlendiği okuma parçalarının yeterli seviye olmadığı görülmektedir. Oysa değer

öğretiminde önemli yeri olduğu düşünülen soyut olayların aktarımı tarih dersinde okuma parçaları sayesinde öğrenci seviyesinde işlenilebilir. Özbudun(1986: 92,93)’a göre demokratik değerleri destekleyici nitelikteki okuma parçalarının seçimine özen gösterilebilir. Benzer şekilde, inkılâp tarihi derslerinde genellikle tarihsel olgulara ağırlık verilmesi sonucunda, öğrenciler Atatürkçülüğün ilerici, rasyonalist, hümanist yönleri üzerinde yeterince düşünceye sevk edilmemektedir. Oysa halen orta ve yüksek öğretimde okutulmakta olan bu ders, demokratik eğitimin çok etkili bir aracı haline getirilebilir. Mevcut derslerin bu görüşle yeniden ele alınıp düzenlenmesi yanında, lise düzeyinde «demokrasi ilkeleri» veya «demokrasi teorisi» adı altında yeni bir dersin konulması düşünülebilir. Özellikle, liselerde sosyal bilimler öğretiminin ne kadar sınırlı olduğu düşünülürse, böyle bir dersin yararı daha da açıkça ortaya çıkar.

Öğrencilerin vatandaşlık bilincine ulaşmasında da tarih dersine düşen görevin yerine getirilmesi gerekmektedir. Tarih, kahramanların ve inançları uğruna ölüme gidenlerin canlı örnekleriyle doludur. Tarih vatan için yapılan fedakârlıkları, vatanın kaderine beslenen inancı belirten sürekli bir derstir(Souche;1977:37). Fransa’da 1897 yılında yapılan olgunluk sınavında öğrencilere sorulan “Tarih dersi ne işe yarar?” sorusuna öğrencilerin %80’i “Vatanseverliği coşturmaya yarar” cevabını vermişlerdir(Langlois ve Seignobos:1937; 320).

Tarih öğretimini sıkıcılıktan kurtarmak için etkinlik, araştırma ve buluş yönteminin daha uzun süreli kalıcılığı ve değeri var. Çocukların bu yöntemlerde transfer edilebilir becerileri ve çıkarım yapmayı geliştirebilmeleri amaçlanarak bunları sağlayacak tecrübelerle baş başa bırakılıyorlar. Çıkarım ve yorum yapma öğrenciler tarafından yapılıyor. Etkinliklerin temelinde öğrenciler yer alıyor(Barker;2002:63).

Bir memleketin genel hayatında ve ailelerde derli toplu bir ahlaki düzen olursa, vatandaşların oturmalarında kalkmalarında, yaşayış tarzlarında, birbirlerine karşı muamelelerinde, alış verişte, vazife görmelerinde, kanuna itaatte, büyüklerin küçükleri ve küçüklerin büyükleri sevmesinde ve saymasında normal ve oturaklı bir hal bulunursa ve aynı havanın okullarda ve sınıflarda esmesine dikkat edilirse o

zaman manevi kalkınma ümidi çoğalır ve genç neslin karakter ve şahsiyet sahibi olacağına inanılır. Kanad bu konuda İngiltere'yi örnek olarak göstermiştir. İngiltere'de milletçe fedakârlığı icap ettiren meseleler karşısında hiç kimse kaçamak harekette bulunmaya tenezzül etmez, sıkıntılı zamanlarda bir işçiden, küçük bir memurdan, fakir bir vatandaştan istenen fedakârlıklara milletvekilleri milletin en zengin insanları ve hatta kral, kraliçe ve ailesi de seve seve katlanır. Bunların hiçbirisi vatandaşlardan ayrı, kanun dışı, imtiyazlı bir muameleyi aklına getirmez ve herkes aksi harekette bulunanlardan nefret eder(Kanad;1958:XII). Bu durumun gerçekleşmesi için çalışmak gerekmektedir. Türkiye'de de buna en güzel örnek Kurtuluş Savaşı olmuştur. Zenginiyle fakiri, genci, yaşlısı, kadını, erkeği herkes ülkenin kurtulması ve bağımsızlık için mücadele etmiştir. Öğrencilere bu bilinç mutlaka verilmelidir.

Tarih dersinin adil olmayı öğretecek birçok donanımı varken neden bu konuda yetersiz olduğu sorgulanmalı. Fransa'daki tarih derslerinde, çeşitli adetler birbiriyle mukayese edilerek, o adetlerin karakter değişiklikleri ve benzeyişleri anlatılır(Langlois ve Seignobos;1937: 320).

Genç insanlara değer eğitiminin kazandırılması da gerekir. Genç lise yıllarında eğitimde çağdaş kültürün değerler hayatını yaşayarak kişiliğini kazanacaktır. Ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere verilecek değer eğitimi içkin, aşkın ve normatif değerlerin hepsini kapsayacak şekilde olmalıdır((Ülken:1967:245).

Tezcan(1974:250) çalışmasında öğrencilerin çoğunluğu, geleneklere, örf âdetlere bağlılığı savunmuşlardır. Bu husus da stereotiplerde Türk özellikleri olarak belirtilen "geleneklere bağlı" niteliği ile uygunluk göstermektedir. Geleneklere bağlılığa katılmayanların oranı da küçümsenecek kadar değildir.

Tezcan(1974:245)'ın çalışmasında öğrenci gruplarının verdiği cevaplarda geleneklere bağlılık, mertlik, namusluluk, konukseverlik, yurtseverlik, yardımseverlik ve hürmetkârlık gibi Türk niteliklerine ağırlık verilmiştir. Bundan sonra öğrenciler Türkleri kahraman, aile bağlarına sadık, hürriyet sever, cesur, sözüne güvenilir, sıcakkanlı, barışsever olarak nitelemişler, son grupta ise

Türkleri sadık, kanaatkâr, cömert, çok dindar, zeki ve gururlu olarak belirtmişlerdir.

Bu çalışmada da öğrencilerin verdikleri cevaplara göre tarih dersinde barış, hürriyet, cumhuriyet, kanaatkârlık, fedakârlık, vatanseverlik gibi değerlerin işlendiğini ve öğrencilerin bu kavramları benimsediği görülmüştür.

Anket sonucuna göre; demokratik değerlerle ilgili önermelere en fazla olumlu görüşü Denizli Anadolu Lisesi öğrencileri verirken, en olumsuz görüşü Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencileri vermiştir.

Geleneksel değerlerle ilgili önermelere en fazla olumlu görüşü Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri verirken, en olumsuz görüşü Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencileri vermiştir.

Okullara göre yapılan karşılaştırmada dikkat çeken bir diğer husus, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin geleneksel değerlerle ilgili önermelere, demokratik değerlerle ilgili önermelere göre daha fazla katılım göstermeleridir.

Bingöl Anadolu Lisesi demokratik değerlere olumlu yönde katılımı sondan ikinci olurken($\bar{x}=3.39$), geleneksel değerlere olumlu yönde katılmada($\bar{x}=3.38$) sondan üçüncü olmuştur. İki değer grubuna da verdikleri ortalama görüş birbirine çok yakındır.

Okullara göre yapılan karşılaştırmada; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin verdikleri cevapların ortalamaları, hem demokratik değerleri benimseme hem de geleneksel değerleri benimseme noktasında son sırada yer almaktadır. Aynı şehirde bulunmalarına rağmen Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi öğrencilerinin görüşlerine bakıldığında önermelere olumlu yönde katılımın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni okul türü olabilir.

Okullara göre yapılan varyans analizi sonucuna göre demokratik ve geleneksel değerlerle ilgili önermelere tüm okulların ortalamasının katılıyorum yönünde çıktığı görülmektedir. Ancak geleneksel değer ifadelerine katılım ($\bar{x}=3.44$) demokratik değer ifadelerine katılıma ($\bar{x}=3.50$) göre daha az olmuştur. Öğrenciler tarih dersinde daha çok demokratik değerleri benimsediklerini ve öğrendikleri ifade etmişlerdir.

Cinsiyete göre ; demokratik ve geleneksel değer maddeleri ile ilgili olarak kız öğrencilerin demokratik değerleri benimseme oranları erkek öğrencilere oranla daha fazla görülmektedir. Geleneksel değerlerde erkek öğrencilerin biraz daha üstün olduğu görülmektedir. Daha önce yapılmış çalışmalarda da bu duruma benzer sonuçların çıktığı görülmüştür. Sağlam(2000)'ın “Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü” araştırmanın sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyetleri ile demokratik tutumları arasında bayanlar lehine anlamlı çıkmıştır. Büyükkaragöz, Yılmaz ve Kesici(1996)'nin “İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi İle İlgili Tutumları” araştırma sonuçlarında da kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerinden daha demokrat çıkmıştır.

Kız öğrencilerin demokratik değerleri daha çok benimsemelerinde son zamanlardaki sivil toplum örgütleri, medya, resmi kurum ve kuruluşların kadın hakları ile ilgili yaptığı çalışmaların da etkili olduğu söylenebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarından beri kadın hakları ile ilgili yapılan çalışmalar bayanların demokrasiyi benimsemelerinde ve savunmalarında etkili olmuş görünmektedir. Tarih dersi sayesinde kadın hakları, insan hakları, hürriyet, özgürlük, eşitlik ve demokrasi gibi kavramların öğrenciler tarafından benimsendiği görülmektedir. Tarih dersi, demokratik değerleri öğretme konusunda üzerine düşen görevi yapabilmektedir.

Lise öğrencileri arasında yapılan varyans analizine göre anketteki 12 maddede $p<.05$ olarak görülmüştür.

Geriye kalan 44. önermede $p>.05$ sonucu çıkmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarına göre;

26. maddeye olumlu yönde “Katılıyorum” görüşünü işaretlemişlerdir.

4. maddeye “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde olumlu katılımın olduğu,
8. maddeye “Orta Derecede Katılıyorum” görüşünün verildiği görülmektedir.
6. maddede soru kökü olumsuz olduğu için “Katılmıyorum” yönünde görüş belirttikleri görülür. Buna göre bu 6 maddenin de sonucu olumludur.

Özetle öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark çıkmayan maddelerde genellikle olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Yani tarih dersinde öğrencilerin geleneksel ve demokratik değerleri öğrenmesinde ve benimsemesine yönelik tutum ve görüşleri büyük oranda olumlu yöndedir denebilir. Lise öğrencilerinin görüşleri arasında yaştan kaynaklanan sebeple büyük oranda bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada ise 1. sınıfların diğer sınıflara göre birçok maddede daha olumlu yönde katılım gösterdiği görülmüştür. Genel anlamda bakıldığında zaman tarih dersinde öğrencilerin geleneksel ve demokratik değerleri öğrendikleri ve benimsedikleri söylenebilir. Buna göre öğrencilerin şu anda uygulanmakta olan programın açıklamalar ve amaçlar kısmında yer alan ve öğrencilerin benimsemesi ve özümsemesi istenilen bilgilere öğrencilerin ulaştığı söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin katılım gösterdikleri, “konukseverlik, fedakârlık, barış, demokrasi bilinci, dürüstlük, bağımsızlık, insan haklarına saygı, hoşgörü, vatanseverlik” gibi değerlerin, yapılacak olan tarih programında öğrencilere kazandırılmak istenen baskın değerler arasında yer alması beklenmektedir.

Uygulanmakta olan tarih programlarına göre;

Öğrencilerin aşağıdaki konularda tarih dersi sayesinde kazanımlarının olumlu yönde olduğu söylenebilir:

Tarihten örnekler vererek Atatürk’ün “Yurtta barış, dünyada barış” ilkesinin ve bağımsızlığının ancak yurt ve millet bütünlüğünün bozulmasına fırsat verilmemesi halinde sağlanabileceği gerçeğini kavramak,

Tarihi olaylara yön veren kişilerin cesaret, fedakârlık ve kahramanlık gibi yeteneklerini öğrenmek,

Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini öğrenmek,

İnsanlığa karşı sevgi, saygı ve hizmet verme duygusu kazanmak,

Hürriyet, demokrasi ve milliyetçilik hareketlerini öğrenip, bağımsızlık mücadelelerini ve bu uğurdaki fedakârlıkları öğrenmek,

Millî bağımsızlığın ve demokrasinin değerini kavramak,

Yurt ve millet bütünlüğünü koruma, millet çıkarlarını ve demokrasiyi üstün tutma davranış ve bilincini kazanmak,

Yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendirebilmek,

Türk büyüklerinin, siyasi kültür ve uygarlık tarihi açısından yaptıkları hizmetleri anlatabilmek,

Millî bağımsızlık ve demokrasi gibi değerlere sahip çıkma bilincine erişmek,

Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki, şerefli geçmişini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve uygarlığının gelişimindeki büyük payını öğrenmek,

Millî kültürü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarma yolunda çaba sarf etmek ve bu uğurda fedakârlığı göze alabilmek,

Medeniyetin, insanlığın ortak malı olduğunu kavramak,

Milletin geleceğine güvenen, üstün ahlak değerlerini benimsemiş, hürriyet ve demokrasi anlayışını kavramış, millî bilince sahip, aydın, uyanık, sorumluluk almaya kararlı vatandaşlar yetiştirme görevini ön planda tutan bir birey olmaya çalışmak,

Maddi ve manevi öğeleri yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korumak, bunun millî bir görev olduğu fikrine varmak,

Yurt ve cumhuriyet sevgisi, kanun ve nizama uyma duygusunun öğrencilere verilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bu hedeflere öğrencilerin tarih dersi sayesinde büyük oranda ulaştıkları söylenebilir. Yapılacak tarih programı değişikliklerinde geleneksel ve demokratik değerleri kazandırmayı amaçlayacak amaçlar ve açıklamalara yer verilmelidir.

Cumhuriyet dönemi tarih programlarında programların amaçlar ve açıklamalar kısmında belirtilen amaçlar 2005 yılındaki yeni programlarda olduğu gibi ilgili ünitelerde şu değerler verilmelidir diye belirtilmeksizin farkında olmadan

bu değerleri öğrencilere benimsetmeyi amaçlayan amaç ve açıklamalar olarak görülmektedir.

Bu sonuçlar gerçekten önemlidir. Çünkü rtk program içerisinde verilmeye çalışılan değerlere öğrencilerin ulaşabildiği görülmektedir. Tarih dersinin değer kazandırma konusunda büyük ölçüde amacını gerçekleştirdiği görülmektedir.

Son yıllarda Avustralya başta olmak üzere, Amerika, İngiltere gibi birçok gelişmiş ülkenin eğitim faaliyetlerinin içine katmaya ve geliştirmeye çalıştığı değer eğitiminin Türkiye’de gerçekleştirilmesinin daha kolay olacağı görülmektedir. Çünkü köklü bir geçmişi olan Türkiye’nin son yıllarda toplumda ortaya çıkan olumsuz bazı olaylar dışında aile gibi önemli bir kurumunun ayakta kalabilmesi, yeni uygulamaların yapılabilceği eğitim kurumlarının da geliştirilmesi değer eğitimin verilmesinde, toplumun huzur ve mutluluğunun korunması ve devam etmesinde önemli bir yere sahip olacaktır.

KAYNAKÇA

A.Kitaplar

ADEM, M. (1993). “**Ulusal Eğitim Politikamız Ve Finansman**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:172. Ankara.

AKARSU, B. (1965). “**Ahlak Öğretileri I Mutluluk Ahlakı (Eudaimonism)**”, İstanbul: İstanbul Üniv.Edebiyat Fak. Yayınları: No: 1144.

AKYOL, A. (1990). “**Atatürk Millî Egemenlik ve Cumhuriyet**”, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.

ALTAY, E. (1971). “**Yeni Sosyoloji**”, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yayınları: No:16 Ankara.

Australian Government Department Of Education, Science And Training. (2004). “**Discovering Democratic Values: Teaching And Learning Civic Values. A Draft National Framework for Values Education in Australian Schools.**

Australian Government Department Of Education Science And Training. (2005). “**National Framework for Values Education in Australian Schools**” © Commonwealth of Australia Canberra.

BAYMUR, A.F. (1945). “**Tarih Öğretimi**”, Maarif Matbaası, Ankara.

BEIL, B. (2003). “**İyi Çocuk, Zor Çocuk**”, ‘Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?’ Çev: Cuma Yorulmaz, Arkadaş Kitapevi, Ankara.

BERNHEIM E. (1936).**Tarih İlmine Giriş (Tarih Metodu Ve Felsefesi.** Çev: M. Şükrü Akkaya, İstanbul: Devlet Basımevi.

BURSALIOĞLU, Z. (1982). “**Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**”, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP. (1999). “**Character Education**”, A National Movement Creating Schools That Foster Ethical, Responsible, And Caring Young People (Questions And Answers), Washington.

COLE, L. J and Morgan, J. B. (1975). “**Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi**”, Öğretmen Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

COLLINGWOOD, R.G (1946). “**The Idea of History**”, Oxford.

CÜCELOĞLU, D. (1991). “**İnsan ve Davranışı**”, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÇÜÇEN, A. K. (2001). “**Felsefeye Giriş**”, Asa Kitabevi, Bursa.

DANCE, E.H. (1969). “**Tarih Öğretiminde Peşin Hükümler**”, Tarih Öğretimi Ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi, Otto-Ernst Schueddekopf, E.H.Dance, Haakon Vigander, Edouard Bruley, Çev: Necati Engez, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

DOĞAN, H. (1997). “**Eğitimde Program Ve Öğretim Tasarımı**”, Önder Matbaacılık, Ankara.

DOĞANAY, A. (2006). “**Değerler Eğitimi**”, Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım), Pegem A yayıncılık, Ankara.

ERDEN, M. (Tarihsiz). “**Sosyal Bilgiler Öğretimi**”, Alkım Yayınevi, Ankara.

ERTÜRK, S. (1962). “**Otoritenin Kaynağı Meselesi Yahut Neden Demokrasi?**”, M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi, Ankara.

GÜNDÜZ, M. & GÜNDÜZ, F. (2005). “**Yurttaşlık Bilinci**”, Anı Yayıncılık, Ankara.

GÜNGÖR, E.(1998). “**Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**”, İstanbul: Ötügen Yayınevi

IV. Milli Eğitim Şurası 22–31 Ağustos 1949 Çalışma Programı Komisyon Raporları Konuşmalar, Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul.

KAĞITÇIBAŞI Çiğdem (1998). “**Kültürel Psikoloji “Kültür Bağlamında İnsan ve Aile**”, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

KANAD, F. (1958). “**Terbiye Sosyolojisi**”, Yeni Matbaa, Ankara.

KAPTAN, S. (1995). “**Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler**”, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

KAYA, Y. K. (1989). “**İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**”, “Eğitimde Model Arayışı”, Bilim Yayınları, Ankara.

KIRSCHENBAUM H. (1994). “**100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings**” Allyn & Bacon, Old Tappan, New Jersey.

KOTTAK, P. C. (2001). “**Antropoloji**”, Ütopya Yayınevi, Ankara.

KÖKNEL, Ö. (1982). “**Kişilik**”, Bilimsel Sorunlar Dizisi:4, Altın Kitaplar, İstanbul.

KÖKNEL Ö. (1995). “**Hoşgörünün Ruhsal ve Toplumsal Temelleri, Hoşgörü ve Eğitim**”, TED Yayınları, Ankara.

LANGLOIS Ch.V, SEIGNOBOS Ch. (1937). “**Tarih Tetkiklerine Giriş**”, Çev: Galip Ataç, Devlet Basımevi, İstanbul.

LI, X. (1996). “**Good Writing in Cross-Cultural Context**”, Albany, NY:State University of New York Pres.

LICKONA, T. (1992) “**Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility**”, Bantam Boks, New York.

NICHOL, J. (1996). “**Tarih Öğretimi**”, (Çev: Mustafa Safran), Ankara.

MILLER, B. C. (1996). “**Aile Araştırma Yöntemleri**”, Çev: Dinçay Köksal, TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, Ankara.

OZANKAYA, Ö. (1975). “**Toplumbilimine Giriş**”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. No:379, Ankara.

ÖZBARAN, S. (1992). “**Tarih ve Öğretimi**”, Cem Yayınevi, İstanbul.

ÖZGÜVEN, İ.E. (1994). “**Psikolojik Testler**”, Ankara.

ÖZTÜRK, C. (2006). “**Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış**”, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (*Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*) (Ed. Öztürk, C.) Pegem A Yayıncılık, Ankara.

PAYKOÇ, F. (1991). “**Tarih Öğretimi**”, A.Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

PAYKOÇ, F. (1995). “**Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Eğilimler**”, TED, İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları, s.46 – 68, TED Yayınları, Ankara.

ROKEACH, M. (1973). **“The Nature of Human Values”**, The Free Press, New York.

RYAN K., BOHLIN K.E. (1999). **“Building Character in Schools”**, Jossey Bass, San Francisco.

SADAK, N. (1945). **“Toplumbilim, Sosyoloji”**, Maarif Matbaası, İstanbul.

SAFRAN, M. (1993). **“Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma”**, Yayınlanmamış Araştırma, Ankara.

SAKAOĞLU, N. (1992). **“Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi”**, İletişim Yayınları, İstanbul.

SAKAOĞLU, N. (2003). **“Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi”**, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

SEARS, D.O., FREEDMAN, J.L., CARLMITH, J.M. (1993). Çev: Ali Dönmez. **“Sosyal Psikoloji”**, İmge Kitapevi, Ankara.

SENA, C. (1950). **“Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi Klavuzu”** (Millî Eğitim Bakanlığınca; orta dereceli okullar öğrencileri için Yurttaşlık Bilgisi dersine yardımcı kitap olarak kabul edilmiştir.) Hatipoğlu Yayınevi, İstanbul.

SOUCHE, A. (1977). **“Yeni Pratik Pedagoji, Öğretmen Kitapları”**, Çev: Selahaddin Odabaş, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

TEZCAN, M. (1974). **“Türklerle İlgili Sterotipler Ve Türk Değerleri”**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

TEZCAN, M. (1993). **“Kültür ve Kişilik (Psikolojik Antropoloji)”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

TEZCAN, M. (1996). **“Kültürel Antropoloji”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:173, Ankara.

TURAL, K. S. (1988). **“Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler”**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Türk Dil Kurumu Yayınları, (1982). **“Türkçe Sözlük”**, -Sayı:403. Ankara.

Türk Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

ÜLKEN, H. Z. (1965) **“Bilgi ve Değer”**, Ankara..

ÜLKEN, H. Z. (1967) **“Eğitim Felsefesi”**, Ankara.

ÜLKEN, H. Z. (1998). **“İnsani Vatanseverlik”**, Ülken Yayınları, İstanbul.

VARIŞ, F. (1988). **“Eğitimde Program Geliştirme “Teori Ve Teknikler”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157. Ankara.

VIGANDER, H. (1969). **“Kuzey Ülkelerinde Tarih Kitaplarının Yeniden Gözden Geçirilmesi”**, Tarih Öğretimi Ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi, Otto-Ernst Schueddekopf, E.H.Dance, Haakon Vigander, Edouard Bruley, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

VIGANDER, H. (1969). **“Tarih Öğretiminde Avrupa Fikri”**, Tarih Öğretimi Ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi, Otto-Ernst Schueddekopf, E.H.Dance, Haakon Vigander, Edouard Bruley, Çev: Necati Engez, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

YALIN, A & LEVENT, B. v.d (2004). **“Haydi Kızlar Okula Kampanyası Öğretmen El Kitabı”**, M.E.B. ve Unicef - Ankara.

B. Makale ve Bildiriler

ABBASS, F. J. (1974). **“Religious Studies and Values Education in Public School in Nova Scotia”**, Religious Education, 69:2(1974:Mar./Apr.).

AYDIN, M. (1986). **“Gençlerde Şahsiyetin Teşekkülünü Hazırlayan Faktörler”**, II. Millî Gençlik Kongresi (6 – 8 Kasım) Konya Selçuk Üniversitesi Yayınları.

BAER, R., A. (1982). **“Teaching Values in the Schools”**, American Education; v18, n9, p11-17.

BARKER, B. (2002). **“Values and Practice: History Teaching 1971–2001”**, Cambridge Journal of Education, Vol. 32 No.1.

BAŞAR, H.: (2003). **“Satı Bey Ve Eğitimle İlgili Görüşleri”**, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt:1, Sayı:2 Nisan 2003, Sayfa:47-67.

BELLER, J. (2002). **“Positive Character Development in School Sport Programs”** ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC

BUTTS, R. F. (1988). **“The Morality Of Democratic Citizenship”**, Goals For Civic Education In The Republic's Third Century. Calabasas, Ca: Center For Civic Education.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. Vd (1996). **“İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi İle İlgili Tutumları”**, M.Ü. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirisi.

CAMPAU, J. P. (1998). **“Moral Education in the Classroom: A Comparative Analysis”**, “Doctor of Education” The University of Arizona.

CARBONE, J. and PETER F. (1991). “**Perspectives On Values Education**”, Clearing House Vol: 64-5.

ÇINAR, İ. “**Eğitimde Atatürkçülük ve Örtük Program**” *Atatürkçü Düşün Dergisi*. Mart-Nisan 2001.

DANN, G. (1999). “**Democratic Values Education Revisited-Moral Realism or Pragmatism**”, *Journal of Philosophy of Education*, 33.2, pp187-200.

EKŞİ, H. (2003). “**Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları**”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt; 1, Sayı; 1, Ocak 2003 s: 79-96.

EVİN, İ. ve KAFADAR O. (2004). “**İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Ve Ders Kitaplarının Ulusal Ve Evrensel Değerler İçerik Çözümlemesi**”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, Yaz. Sayfa:293-304.

FITZGERALD, J. (1983). “**History in the Curriculum: Debate on Aims and Values**”, *History and Theory*, Vol. 22, No.4, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching. Wesleyan University, (Dec.1983), pp.81-100.

FU, D. (1997). “**Cultural Values and Teaching Praticce**”, *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies* Vol:19, No:1 pp:107-116. OPA, Amsterdam.

GARMAN, B. (1995). “**Civic Education Through Service Learning**”, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.

HOGGE, J. D. (1988). “**Civic Education in Schools**”, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.

HULL, J. M. (2003). “**Manevi Gelişim: Yorumlar ve Uygulamalar**”, Çev: İbrahim Kapaklıkaya, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2003-cilt1,sayı:2, , sayfa:109–124.

KAĞITÇIBAŞI Ç., KUŞDİL M.E. (2000). “**Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri Ve Schwartz Değer Kuramı**”, Türk Psikolojisi Dergisi, Sayı:45, Cilt:15, Ankara.

KAYA, M. (1997). “**Kişilik Özelliklerinin Ahlakın Yargısı Üzerinde Etkisi**”, Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Sayı 4.

NIELSEN, L. (1998), “**New Study Shows States Returning to Character Education**”, Character Education 6:9.

MILSON, A. J. (2000). “**Creating A Curriculum For Character Development: A Case Study**”, The Clearing House, Vol:74, no:2.pp. 89-93.

OTTEN, E. H. (2000). “**Charecter Education**”, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.

ÖZBUDUN, E. (1986). “**Gençlik ve Demokrasi Eğitimi**”, II. Millî Gençlik Kongresi (6 – 8 Kasım) Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya.

PRENCIPE, A. and HELWIG C.C. (2002). “**The Development of Reasoning About the Teaching of Values in School and Family Contexts**”, Child Development, May/June 2002, Volume 73, Number 3, pp 841–856.

PUOLIMATKA, T. (2001). “**Democratic Values Education Reconsidered: A Moral Realist Case**”, Journal of Philosophy of Education, Vol: 35, No:2.

ROGERS, A. (1961). “**Why Teach History?**”, Education Review 14. pp.10-20.

ROSS, J. A. (1978). “**Values Education and the Role of the Community**”, Religious Education, 73:2.

RYAN, K. (1986). **“The New Moral Education”**, Journal of Phi Delta Kappan, v68 n4 p228-33.

SAĞLAM, H. İ. (2000). **“Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü”**, Millî Eğitim Dergisi Nisan, Mayıs, Haziran Sayı:146.

SUH, B. K. and TRAIGER, J. (1999). **“Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula”** School of Education Dowling College Oakdale, Long Island, New York, 11769-.Education Vol.119,No.4.

TEZBAŞARAN, A. A. (1996). **“Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu”**, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

THOMAS, NL. (2001). **“Democratic Education”**, (A Matter Of Institutional Conscience And Skills). About Campus/July–August 2001 “Copyright©Ebsco Publishing”

TITUS, C.(1994). **“Civic Education for Global Understanding”**, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.

ULUSOY, K. (2005) **“Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Programında Demokratik Değerlerin İşlenişi”**, II. Sosyal Bilimler Kongresi, Van.

VESS, K. A. - HALBUR, D. A. (2003). **“Character Education: What Counselor Educators Need To Know”**, ERIC/CASS Digest. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC.

VEUGELERS, W. (2000). **“Different Ways of Teaching Values”** University of Amsterdam, The Netherlands, Educational Review, Vol. 52, No. 1.

WINTER, P.A. & NEWTON, R.M. and KIRKPATRIK, R.L. (1998). **“The Influence Of Work Values On Teacher Selection Decision: The Effects Of Principal Values, Teacher Values And Principal–Teacher Value Interactions”**, Teacher&Teacher Education,14. pp. 385-400.

WRIGHT, I. (1993). **“Civic Education is Values Education”**, Social Studies, 84;4 Learning Company.

C. Yüksek Lisans Ve Doktora Tezleri

AKBAŞ, O. (2004). **“Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DİLMAÇ, B. (1999). **“İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DURMUŞ, Ç. (1996). **“Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HOCA, S. R. (1995). **“Tarih Felsefesi Bağlamında Türkiye’de Tarih Eğitimi Ve Uygulanan Politikalar”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KETENCİ, T. (1997). **“Hartman’ın Etiğinde Değer(ler) Kavramı”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MATOUSEK, C.L. (1996). **“Teaching Character Traits And The Methods Used: Arizona Teacher’s Perceptions”**, Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Arizona University, Flagstaff.

ŞİRİN, A. (1983). “**Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ULUSOY, K. (2003). “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÜNDER, H. (1991). “**Çevre Merkezci Görüş Ve Çevre Eğitimi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

WHITNEY, I. B. (1986). “**The Status of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee**”, Doctoral Candidate, Doctor of Education, Tennessee State University, Nashville.

D. Kullanılan İnternet Kaynakları:

Australian Government Department of Education Scienceand Training,
http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/VEGPS2_Bishop_Letter.pdf
(24.01.2007)

DIALLO M. L. “**Traditional Values vs. Modern Concepts**”,
http://www.forim.org/essays/traditional_values_vs.htm, 21.02.2005

“**Discovering Democratic Values: Teaching and learning civic values**
www.curriculum.edu.au/democracy/aboutdd/materials.htm (13.03.2005).

ELKIND, D. H. and SWEET, F. (2004). “**How to Do Character Education**”, This article first appeared in the Sept/Oct 2004 issue of *Today's School* under the title: "You Are A Character Educator." Copyright (c) 2004 by David H.

Elkind and Freddy Sweet. All rights are reserved.
http://www.goodcharacter.com/Article_4.htm.

<http://www.d-e.org/dwightenglewood.aspx?pgID=975> 03.01.2007

LIPE, D. (tarihsiz). **A Critical Analysis Of Values Clarification**.
Apologetics Press, Inc. 230 Landmark Drive Montgomery, Al 36117 U.S.A.
www.ApologeticsPress.org.

McCOLLISTER B. **“Mothers, Evolution and Triditional Values”**
<http://www.humanistsofutah.org/1994art3nov94.htm> 21.02.2005

REFSHAUGE, H.A. (2004). **“Values in NSW Public Schools”** A Ministerial
Statement by Hon Andrew Refshauge, MP, Deputy Premier Minister for Education
and Training and Minister for Aboriginal Affairs. Supported by the Federation of
Parents and Citizens’ Associations of NSW, NSW Teachers Federation, Primary
Principals’ Association, Secondary Principals’ Council and Public Education
Council. www.schools.nsw.edu.au.

ROBBINS, D. A. **“What do they Mean by Traditional Values?”**
<http://www.victorious.org/tradvalu.htm> 21.2.2005

Teaching Democratic Values “Classroom Activities”
www.curriculum.edu.au/democracy/classroom/tdv/tdv_notes1.htm (02.01.2007).

TITUS, D. N. **“Values Education in American Secondary Schools”** Paper
presented at the Kutztown University Education Conference.- (Kutztown, PA,
September 16, 1994). <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/titus.htm>

<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul>.

E. Tarih Programları İçin Yararlanılan Kurul Kararları Ve Tebliğler Dergileri:

1. Programlar:

Lise Müfredat Programı, (1934). Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, İstanbul.

Lise Programı, (1938). Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı, Devlet Basımevi, İstanbul.

Lise Müfredat Programı, (1956). Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Maarif Basımevi, Ankara.

Lise Müfredat Programı, (1987). Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

2.Tebliğler Dergisi:

Tebliğler Dergisi, 18 Ocak 1971, Cilt:34, Sayı: 1640.

Tebliğler Dergisi, 1976:422; 22 Kasım 1976.

Tebliğler Dergisi, 14 Temmuz 1980, Cilt:43, Sayı: 2066.

Tebliğler Dergisi, 25.05.1981, Sayı:2087.

Tebliğler Dergisi, 20 Aralık 1982, Cilt:45, Sayı 2128.

Tebliğler Dergisi, Sayı:2146 (08.07.1983 tarih ve 108 sayılı kararla kabul edilen)

Tebliğler Dergisi, 29 Ağustos 1983, Cilt:46, Sayı:2146.

Tebliğler Dergisi, Ek 1. Cilt: 47. 13 Şubat 1984 Tarih ve 2158 Sayılı Tebliğler Dergisine Ektir.

Tebliğler Dergisi,1992; cilt:52, sayı:2364.

Tebliğler Dergisi, 26.10.1992 Sayı:2369.

Tebliğler Dergisi, 15.03.1993, Sayı: 2378.

3.Kurul Kararları:

23.09.1931 tarih ve 140 sayılı Milli Talim ve Terbiye Dairesinin Kararı.

23 Mayıs 1980 tarih ve 71 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı.

21.11.1983 tarih ve 215 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı.

28.08.1992 tarih ve 264 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı.

EKLER

Anket Çalışması

Sevgili öğrenciler;

Bu çalışma “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı Doktora tezinde kullanılacaktır.

Sorulara vereceğiniz cevaplar çalışmanın sonucunu etkileyecektir. Anketler toplu olarak değerlendirileceğinden isminizi yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Kadir ULUSOY

Gazi Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Okulunuzun adı:

İl:

Sınıf: Lise 1 () Lise2 () Lise 3 () Cinsiyetiniz: Erkek () Bayan ()	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Tarih dersi, tarihi olaylara karşı belli değerler, duygular ve tutumlar geliştirmemi sağlıyor.					
2. Tarih dersinde toplum ve birey ilişkilerini öğrenip, toplum içinde nasıl davranmam gerektiğini kavıyorum.					
3. Tarih dersi yüksek insani değerleri (doğruluk, dürüstlük, erdemlilik, vb.) benimsemem için yardımcı oluyor.					
4. Tarih dersi vatanıma, milletime ve insanlığa karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmem için yardımcı oluyor.					
5.Tarih dersi milli ilke ve değerleri benimsememe yardımcı oluyor.					
6. Tarih dersi gelenekçi olmamı sağlıyor.					
7. Tarih dersi itaatkâr olmamı sağlıyor.					
8. Tarih dersi çok yönlü düşünmemi kısıtlıyor.					
9. Tarih dersi önce kendimi düşünmemi sağlıyor.					
10. Tarih dersi her şeye kâr amaçlı bakmamı sağlıyor.					
11. Tarih dersinde adil olmayı öğreniyorum.					
12. Tarih dersinde, Türk milletinin fedakâr olduğunu öğreniyorum.					
13. Tarih dersinde Türklerin konuksever olduğunu öğreniyorum.					

14. Tarih dersinde Türklerin kimseye zulüm etmediğini öğrendim.					
15. Tarih dersinde atalarımızın bıraktığı miraslara sahip çıkmamız gerektiğini öğrendim.					
16. Tarih kitaplarında geleneksel değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.					
17. Ahlaki ilkelere uymanın önemini öğrendim.					
18. Tarih dersi sayesinde, Atatürk'ün "Yurtta Barış Dünyada Barış" sözünün önemini kavradım.					
19. Tarih dersinde insanlara zulüm yapmanın kötü bir şey olduğunu öğrendim.					
20. Tarih dersinde Türklerin kadın haklarına her zaman değer verdiğini öğrendim.					
21. Tarih dersinde kanunlara ve düzene uyulması gerektiğini öğrendim.					
22. Tarih dersinde Türk milletinin insanlığa olan faydalarını öğrendim.					
23. Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de öğrendim.					
24. Milli egemenliğimiz için demokrasinin önemli olduğunu öğrendim.					
25. Türklerin fetih ettiği yerlerde insan haklarına saygı gösterdiğini öğrendim.					
26. Tarih dersi sayesinde diğer ülkelere düşmanlık, kin ve nefret duymamayı öğrendim. Ancak düşman kavramını öğrenip, önlemler alınması gerektiğini kavradım.					
27. Tarih dersi sayesinde, adaletli, cesur, ileri görüşlü devlet adamlarını örnek alıyorum.					
28. Tarih dersi sayesinde, iyiliksever, hoşgörülü, barışçı devlet adamlarını örnek alıyorum.					
29. Tarih dersi sayesinde, fikir ve vicdan hürriyetine saygılı olmayı öğrendim.					
30. Tarih dersinde laikliği ve önemini öğreniyorum.					

31. Tarih dersinde insanlara saygılı olmayı öğreniyorum.					
32. Tarih dersinde verilen emeğe saygı göstermeyi öğreniyorum.					
33. Tarih dersinde barışı ve barışın önemini öğreniyorum.					
34. Tarih dersi sayesinde çevre bilincim geliyor.					
35. Tarih dersi öz eleştiri yapabilmeme yardımcı oluyor.					
36. Tarih dersinde paylaşımcı olmayı öğrendim.					
37. Tarih dersinde medeniyetin insanların ortak malı olduğunu öğrendim.					
38. Tarih dersinde yönetim biçimleri arasında en iyi yönetim şeklinin "Cumhuriyet" olduğunu öğrendim.					
39. Tarih dersi demokrasiye bağlı kalmayı öğretiyor.					
40. Tarih dersinde hoşgörüsüz olmayı öğreniyorum.					
41. Tarih dersi yüzünden başka milletlere düşman oluyorum.					
42. Tarih dersi sayesinde yaratıcı düşünme gücüm azalıyor.					
43. Tarih dersi günlük hayatta oluşan olayları sorgulaya bilmemde bana yardımcı olmuyor.					
44. Tarih dersinde özgür ve bilimsel görüşlü kişilerin demokratik bir ortamda yetişebileceğini anlıyorum.					
45. Tarih dersi, ülkeye ve tüm insanlığa çok yönlü bakabilmemi engelliyor.					
46. Tarih kitaplarında demokratik değerleri kavrayabileceğimiz okuma parçaları vardır.					
47. Tarih dersinde sadece devleti yüceltmeyi, bireylerin haklarını ise yok saymayı öğrendim.					
48. Tarih dersinde yanıltma ve sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrendim.					
49. İnsanlar arası eşitliği sağlamayı öğrendim.					
50. Farklı görüşte olan insanlarla çalışma bilincini öğrendim.					
51. Tarih dersi sayesinde ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.					
52. Alacağım kararların sonuçları hakkında önceden düşünme alışkanlığı kazandım.					
53. Her türlü saldırganlıktan kaçınmayı öğrendim.					
54. Başkalarını dikkatle dinlemenin önemini öğrendim.					
55. Demokrasinin, insanı, en yüce değer olarak gördüğünü öğrendim.					
56. Tarih dersi sayesinde fedakâr olmayı öğrendim.					

