

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER VE DEĞER EĞİTİMİ
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet Ahmet TOKDEMİR

Eylül - 2007

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TARİH EĞİTİMİ PROGRAMI

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER VE DEĞER EĞİTİMİ

HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Muhammet Ahmet TOKDEMİR

Karadeniz Teknik Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü’nce

Bilim Uzmanı (Sosyal Bilimler Eğitimi)

Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez’dir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 27. 09. 2007

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 06. 11. 2007

Tezin Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Mesut ÇAPA

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN

Enstitü Müdürü : Osman PEHLİVAN

Eylül - 2007

TRABZON

0.SUNUŞ

00. Önsöz

Değerler insanla anılan kavramlar olarak karşımıza çıkarlar. İnsanın olduğu her yerde değerler vardır ve bunlar durağan değil hareketli bir yapıya sahiptirler. Günümüzde iletişim ve ulaşım teknolojisinde yaşanan hızlı değişim ile gelinen noktada modern hayat kendi değerlerini geleneksel değerlerin üzerinde ya da karşısında yapılandırmaktadır. Bireylerin birbirinden uzaklaştığı, biz duygusu yerine ben duygusunun ön plana çıktığı günümüzde değer öğretiminin önemi artmıştır. Bireyleri sosyalleştiren ve hayata hazırlayan en önemli kurumlardan biri olan okul da değer yaratan ve mevcut değerleri yeni nesillere aktaran bir role sahiptir. Sosyal bilim disiplinlerinden biri olan tarih dersleri de değer öğretiminin yapılabileceği bir ders durumundadır.

Bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Araştırma, orta öğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin; değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve görüşlerini, tarih derslerinde değer eğitiminde ne tür yöntemler kullandıklarını, hangi problemlerle karşılaştıklarını ve değer eğitimi ile ilgili beklentilerini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, görüş ve önerileri ile her türlü yardımını gördüğüm danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na, katkıları ile ufkumu açan ve literatür desteğinde bulunan Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN ve Öğretim Görevlisi Harun KAHVECİ'ye, çalışmayı Türk dili açısından inceleyen arkadaşlarım Abdullah HATİPOĞLU ve Adem ARTAN'a, araştırmaya ilgi göstererek yardımlarını esirgemeyen milli eğitim camiasının değerli yönetici ve öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Trabzon, Eylül 2007

Muhammet Ahmet TOKDEMİR

0.1. İçindekiler

0. SUNUŞ	Sayfa No.
00. Önsöz.....	III
01. İçindekiler.....	IV
02. Özet.....	VII
03. Summary.....	VIII
04. Tablolar Listesi	IX
05. Şekiller Listesi.....	X
06. Kısaltmalar Listesi.....	XI

I. BÖLÜM

1.0 GENEL BİLGİLER	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Problemi	1
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3

II. BÖLÜM

2.0 Giriş.....	4
2.1. Eğitim.....	4
2.1.1. Duyuşsal Alan.....	7
2.1.2. Duyuşsal Alan Eğitimi ve Öğretimi	10
2.1.3. İnançlar:	12
2.1.4. Tutumlar:	12
2.2. Değerler	13
2.2.1. Eğitim Felsefeleri ve Değerler	18

2.2.2. Değerlerin Sınıflanması	24
2.2.2.1. Spranger Değer Sınıflaması:	24
2.2.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması:	25
2.2.2.3. Schwartz Değer Sınıflaması	26
2.2.3. Değer Eğitimi	29
2.2.4. Değer Eğitiminin Tarihi Gelişimi	35
2.2.5. Değer Eğitimi Yaklaşımları	38
2.2.5.1. Değer Aşılama, Telkin Yaklaşımı (İnculcation)	39
2.2.5.2 Değer Açıklama Yaklaşımı (Values Clarification)	40
2.2.5.3 Değer Analizi Yaklaşımı	42
2.2.5.4. Karakter Eğitimi (Character Education)	43
2.2.5.6. Ahlaki İkilem (Moral Dilemma) Yaklaşımı	46
2.2.5.7. Diğer yaklaşımlar (Vatandaşlık eğitimi, İnsani değerler eğitimi, Demokratik değerler eğitimi)	49
2.3. Sosyal Bilimler ve Değerler	50
2.3.1. Tarih Öğretimi ve Değerler	52
2.3.2.1 Tarih Derslerinde Değer Aktarımı	56

III. BÖLÜM

3.0.ARAŞTIRMANIN DESEN ve METODOLOJİSİ	62
3.1. Metodoloji, Metot ve Teknik	62
3.1.1. Metodolojide Objektif ve Sübjektif Yaklaşımlar	63
3.1.1.1 Objektif Yaklaşım	64
3.1.1.2. Sübjektif yaklaşım	65
3.1.1.3. Objektif ve Sübjektif Görüşlerin Karşılaştırılması	67
3.1.2 Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yöntem ve Teknikler	70
3.1.2.1 Betimsel Araştırma Yöntemi	70
3.1.3. Veri Toplama Teknikleri	72
3.1.3.1. Anket	73
3.1.3.2. Mülakat (Görüşme)	76
3.1.3.3. Anket ve Mülakatın Karşılaştırılması:	81

VI

3.2 Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları..	81
3.2.1. Araştırmanın Yöntemi	81
3.2.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ..	82
3.3. Araştırmanın Evreni	83
3.4. Araştırmanın Örneklemi	83
3.5. Araştırmanın Pilot Çalışması	84
3.6. Veri Toplama Araçları.....	84
3.6.1. Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi	84
3.6.2. Araştırmada Uygulanan Mülakat ve Geliştirilmesi	85
3.7. Veri Analizleri	85
3.6.1. Anketin Analizi	85
3.6.2. Mülakatın Analizi	86

IV. BÖLÜM

4.0. BULGULAR	87
4.1. Anketten Elde Edilen Bulgular	87
4.1.1. Kişisel Bilgiler (Birinci Bölüm)	87
4.1.2. İkinci Bölüm (Değerlerle İlgili Kavramsal ve Analitik Bilgiler)	90
4.2. Mülakattan (Görüşme) Elde Edilen Bilgiler	103
4.3. TARTIŞMA	115

V. BÖLÜM

5.0. SONUÇ ve ÖNERİLER	122
5.1. Sonuçlar	122
5.2. Öneriler	124
Yararlanılan Kaynaklar	126

0.2. Özet

Öğrenme alanları; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Değerler daha çok duyuşsal alan içinde var olsa da inanç, tutum ve davranışlarımıza etki ettiklerinden her türlü davranışımızın incelenmesi ve açıklanmasında önemli bir role sahiptir. Bu çalışma, tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek, tarih derslerinde değer eğitimi ile ilgili ne tür etkinlikler yaptıklarını ve hangi problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymak amacı ile yapılmıştır.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında görev yapan 104 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu geliştirilerek 104 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yarı yapılandırılmış bir mülakat formu geliştirilmiş ve 32 tarih öğretmeni ile mülakat yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri tablolar halinde gösterilerek analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili teorik bilgilere sahip olmadığı ancak değer eğitimine karşı olumlu bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı da araştırma verilerinden anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değer Eğitimi, Tarih Öğretimi, Tarih Öğretmeni

03. Summary

According to the acceptance of the society what is nice, good and right is called value. Although the values take place in emotional area, they have an influence on expression and research of all kind of our behaviour because of the values effect on our attitude and believes. This study has been done in order to determine history teachers' opinions and thoughts about values and education of values.

Descriptive method has been used in this study. The study has been done with 104 history teachers who have been teaching in secondary schools in the center of Trabzon and towns of Trabzon in 2006-2007 education-terms. A questionnaire which was made up of commentable questions has been applied on 104 history teachers. Also a semi structured interview form has been developed and it has been implemented with 32 history teachers.

The data' frequency and percentage was shown in charts and analysed. At the end of the study it is concluded that most of the history teachers don't have teorical knowledge about values and education of values. But the teachers have positive attitudes for education of values. Furthermore in the listed of the data it can be said that the history teachers believe that values are parts of education and they try to cause the students get varius values.

Key Words: Values, Education of Values, Teaching of History, History Teacher.

04. Tablolar Listesi

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Schwartz Değer Sınıflaması	27
2	Objektif ve Sübjektif Yaklaşımların Karşılaştırılması	69
3	Cinsiyet.....	88
4	Mezuniyet Durumu.....	88
5	Çalışılan Kurum Türü	89
6	Çalışma Süresi	90
7	Değer Kavramının Çağrıştırdıkları	91
8	Değerlerle ilgili Eğitim Durumu	93
9	Tarih Dersinin Değer Eğitimine Uygunluğu	94
10	Tarih Derslerinde Öğrencilere Kazandırılacak Değerler (GüngörSınıflaması).....	96
11	Tarih Derslerinde Öğrencilere Kazandırılacak Değerler.....	97
12	Tarih Derslerinde Değer Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	98
13	Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problemler	99
14	Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problem Türleri	100
15	Değer Eğitimi ile İlgili Eğitim Alma İsteği	101
16	Yeni Müfredatta Duyuşsal Alan ve Değerlerle İlgili Neler Olmalı	102

05. Şekiller Listesi

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr</u>
1	Schwartz Değer Kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model	28

06. Kısaltmalar Listesi

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
vb.	: ve benzeri
yy	: yüzyıl
akt.	: aktaran
no.	: numara

I. BÖLÜM

1.0 GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek ve tarih derslerinde değer eğitime yönelik neler yaptıklarını ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Teknolojik gelişmelerin sonucu sosyal hayatta ve eğitim dünyasında önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Devlet ve toplumun yerine bireyin önem kazanması, insanların birbirlerinden uzaklaşarak yalnızlaşmaları toplumsal çözülmeyle beraberinde getirmiştir. Bunun karşısında eğitim kurumlarında, insanların bir arada yaşamaları ve birbirlerini kabullerine dayalı değerlerin eğitime verilen önem artmıştır.

Bu araştırma ile tarih öğretmenlerinin değerlere ilişkin bilgi düzeylerinin ne olduğu, değer eğitime karşı nasıl bir tutum sergiledikleri, tarih derslerinde değer eğitime yönelik ne gibi yöntem ve teknikler kullandıkları sorularına cevap aranmaya çalışılacaktır. Bu amaçlarla araştırmanın problemi, “Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri nedir?” Olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Tarih öğretmenlerinin değerlerle ilgili bilgi düzeyleri nedir, tarih öğretmenleri değerlerle ilgili hangi bilgilere sahiptirler?
- Tarih öğretmenlerinin değer eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri nelerdir? Tarih öğretmenlerine göre tarih derslerinin değer eğitimindeki rolü ve önemi nedir?

- Tarih öğretmenlerinin değer eğitimine karşı tutumları nedir?
- Tarih öğretmenlerinin değer eğitiminde kullanılabilecek yöntemler hakkında bilgi düzeyleri nedir?
- Tarih öğretmenlerinin değer eğitiminden beklentileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde insanlığın yaşadığı, madde bağımlılığının, ailelerin dağılması, adi suç niteliğindeki suçların çoğalması, boşanma, intihar, sevgi ve saygının azalması, ahlaki yozlaşma, menfaatlerin her şeyin önünde yer alması vb olumsuz durumlar değerler ve değer eğitimine verilen önemi arttırmıştır. 1990'lı yıllar ve sonrasında başta ABD olmak üzere değerler ve karakter üzerine yapılan önemli çalışmalara karşın ülkemizde bu alanlarda yeteri kadar çalışma yapılmamıştır. Yapılan çalışmalar eğitimin genel yapısı içerisinde değerler konusunu ya da belli bir meslek grubu veya disiplin mensuplarının değer tercihlerini ortaya koymaya yöneliktir. Tarih öğretiminin değerler açısından önemi ile ilgili herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Diğer yandan dünyada ve ülkemizde eğitim alanında önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmaktadır. Öğretim programları bu yeni çerçeve içinde şekillendirilmektedir. Ülkemizde ilköğretimde yaşanan müfredat değişikliklerini orta öğretimde yapılacak değişiklikler izleyecektir. Bu konudaki çalışmalar devam etmektedir. Bilginin kaynağının öğrenen olduğu yapılandırmacılıkta tek ve her zaman geçerli olan doğrular yerini kişiye, zamana ve olaya göre değişebilen doğrulara bırakmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, yaparak öğrenmeyi, problem çözmeyi, eleştirel, yaratıcı ve empatik düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Okulu hayata hazırlayıcı değil, hayatın içinde bir parça olarak gören bu anlayış bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tümüne önem vermekte, insanı üç boyutu ile bütüncül olarak ele almaktadır. Bu da müfredatlarda kazandırılacak davranışlar kısmında değerlere daha çok yer verileceği anlamına gelmektedir. İlköğretimde yapılan değişikliklerde her üniteye “kazandırılacak değer” konulması bunun açık göstergesi durumundadır. Yapılan çalışmaların orta öğretime de yansıtacağı göz önüne alınırsa, bu araştırmanın tarih derslerinde değer eğitimi konusunda katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile tarih öğretmenlerinin değerlerle ve değer eğitimi ile ilgili bilgi ve görüşlerinin ne olduğu öğrenilecek, öğretmenlerin tarih derslerinde değer aktarımı için kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenecektir.

Bu bağlamda çalışmanın;

- ✓ Değer eğitimi ve duyuşsal alan üzerine yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayıcı olacağı,
- ✓ Tarih öğretimi üzerine yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı,
- ✓ Tarih öğretmenlerinin değerler konusundaki bilgilerini ortaya koyacağı,
- ✓ Tarih öğretmenlerinin değer eğitimine karşı tutumlarını ortaya koyacağı,
- ✓ Tarih öğretmenlerine değer eğitimi ve duyuşsal alan ile ilgili yeni bilgiler ve açılımlar kazandıracığı,
- ✓ Orta öğretim tarih müfredatında yapılacak olan değişiklikler ve yeni program çalışmalarında yarar sağlayıcı olacağı,
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tarih öğretmenleri ve duyuşsal alan ile ilgili düzenlenecek çalışmalarda yarar sağlayıcı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma tarih öğretmenleri ile sınırlıdır. Buna karşın, çalışmanın yapıldığı Trabzon ilindeki tüm tarih öğretmenlerine ulaşmak mümkün olmamıştır.
- Kullanılan veri kaynakları (anket ve mülakat) bütün öğretmenler için eşit olarak uygulanmıştır. Araştırmanın daha derinlemesine yapılması için gözlem vb. farklı veri toplama teknikleri kullanılamamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları orta öğretim kurumları birbirine denk değildir, Anadolu lisesi, genel ve mesleki liseler gibi farklı orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ulaşılmıştır.
- Araştırmanın konusu ile ilgili farklı il ya da ülkede herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle çalışma ile ilgili karşılaştırma yapılamamıştır.
- Araştırmanın konusu ile ilgili yabancı literatür yeterince taranamamıştır.

II. BÖLÜM

2.0. GİRİŞ

Bu bölümde eğitim ve duyuşsal alanın eğitimdeki yeri hakkında kısaca bilgi verilecektir. Değerlerin çeşitli tanımları verildikten sonra eğitim felsefesi açısından değerler ele alınacak ve değer sınıflamaları açıklanacaktır. Daha sonra değer eğitiminin tarihi gelişimi ve değer eğitimi yaklaşımları hakkında bilgi verilecektir. Bölümün sonunda sosyal bilimler ve tarih öğretiminin değerlerle ilişkisi incelenerek tarih derslerinde öğrencilere nasıl değer kazandırılabilceği aktarılmaya çalışılacaktır.

2.1. EĞİTİM

İnsanoğlu tarihsel süreç içerisinde toplayıcılık, tarım ve sanayi kültürlerini yaşamıştır. Günümüzün küreselleşen dünyasında ise bilişim kültürü yaşanmaktadır. Bilginin katlanarak arttığı ve kısa zamanda tüketilerek eskidiği, iletişim ve ulaşım imkânlarının çoğaldığı bilişim kültürü insan hayatını kolaylaştıran birçok yönünün yanı sıra insanların daha çok strese girmesi, yalnızlaşması ve psikolojik olarak çökmesi gibi yönleri ile de tartışılmaktadır.

Bilgi üretiminin artması insan hayatını kolaylaştıran birçok sonuca sebep olsa da manevi anlamda bir buhranın yaşandığı açıktır (HÖKELEKLİ, 2006). Her konuda insanların önlerindeki seçeneklerin artması kafa karışıklığına yol açmaktadır. Yeni neslin bir kısmı değişen şartlarda mevcut değerlerden çok uzak bir anlayışla alkol ve uyuşturucu kurbanı olmuştur. Boşanmalar artmakta, aileler dağılmaktadır. Rekabet hayat şartlarını zorlaştırmakta, çözüm arayan bireyler sigara, alkol gibi zararlı alışkanlıkların kucağına düşmekte ya da değişik ideolojilere körü körüne bağlanmaktadır (TUYAN ve BECEREN, 2004). İşte bu olumsuzluk ve buhranın giderilmesinde aile, çevre ve okullarda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri ile öğrenciye hem bilişsel hem de duyuşsal açılardan problemlerle mücadele ve onları çözme becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir.

Okullar bu rolleri ile hem yaşamın bir parçası hem de yarının yetişkinlerini yetiştiren geleceğin kurgulayıcısıdır.

Eğitim genel bir kavram olarak insanın ve dolayısıyla toplumun yetiştirilmesi sürecidir. Eğitim bu işlevi ile gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı süreçtir (SARI, 2005). Toplumun yaşam biçimi ve kültürel değerleri eğitim vasıtası ile nesillerden nesillere aktararak devam ettirilir. Karşılaşılan yeni durumlar bazı unsurların değişimine, yeni öğelerin oluşumuna neden olurken var olan bazı değerler de kullanılmayarak unutulabilir. Böylece kültürlenme ve kültürün değişmesi denilen olgular gerçekleşmiş olur.

Yaşam boyu süren eğitim evde, okulda, iş yerinde devam eder. Eğitim, pek çok düşünür ve eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tyler (1950 akt: SÖNMEZ, 2002) eğitimi, kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci olarak tanımlar. Ertürk'e (1998) göre eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak, istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanımlara ilaveten Fidan (1986) da eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlar.

Toplum açısından eğitime bakılırsa, bireyde değiştirilmesi amaçlanan davranışlar bilimsel anlayış, çağın şartları, kültür ve değer yargılarına göre olacağı için, eğitim süreci kültür kalıtımının aktarılması sürecidir. Bu süreç örgün ve yaygın eğitimle okul içinde ve dışında olur (ÖNCÜL, 2000). Eğitim çok yönlü bir faaliyet alanı olarak bireysel ve toplumsal açılara sahip olup bireysel açıdan beden eğitimi, nefsin eğitimi, zihnin eğitimi; toplumsal açıdan ise ahlakın eğitimi, kültürel eğitim gibi konuları kapsar (TOZLU, 2003; BOLAY, 2004).

Eğitimle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında iki önemli vurgu dikkat çeker. Bunlardan biri süreçtir. Eğitim bir süreçtir, anlık değildir. İkincisi ise eğitimin istendik olmasıdır. İstendik kelimesi eğitimle yaşanacak değişimin önceden tasarlandığının ifadesidir (ERTÜRK, 1998). İstendik ifadesi önceden tasarlanmanın yanı sıra istenilen, arzulanan anlamı ile de duyuşsal alanla ilişkilidir.

Felsefi görüşlere göre eğitim tanımlamaları değişmektedir. Bu tanımlamalara bakarsak: İdealistler eğitimi; insanın bilinçli olarak ve özgürce sürdürdüğü Allah'a ulaşma çabaları

olarak tanımlarlar. Realistler eğitimi; yeni kuşağa kültürel mirası aktarmak ve onları topluma uyuma hazırlama süreci olarak görürler. Pragmatistler eğitime; kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme süreci olarak bakarlar. Marksizm'e göre eğitim; insanı çok yönlü olarak, doğayı denetleyerek ve değiştirerek üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natüralistler ise eğitimi; kişinin doğal olgunlaşmasını araştırma ve bu özelliğini göstermesini sağlama işi olarak tanımlamışlardır (SÖNMEZ, 2002).

Eğitimin okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı yapılan kısmına öğretim denir. Eğitim öğretime göre çok kapsamlıdır, kendiliğinden ve plansız gerçekleşebilir (KÜÇÜKAHMET, 1995). Öğretim bir bilgi ve bilme sorunudur. Kişilere varlıkların ve varolanların bilgisinin verilmesi işine öğretim denir. Öğrenilen bilgiler kişileri etkiler ve davranış değişikliklerine neden olur, buna da öğrenme denir (BOLAY, 2004).

Eğitim bilimciler insan davranışlarını üç bölüme ayırmışlardır. Bunlar bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alandır. Bu alanlar gerçek hayatta net olarak ayrıştırılamasalar da kavramsal olarak farklıdır (BACANLI, 2006). Bu çalışmanın konusu duyuşsal alanla ilgili olduğundan aşağıda duyuşsal alan hakkında bilgi verilecektir.

İnsan yetiştirme modelinin iki büyük alanı bilişsel ve duyuşsal alandır. Bunlara eski tabirle marifet ve fazilet (değer) denmiştir. Bilişsel ve psikomotor alanı ifade eden marifet açısından çok ilerlemiş olan insanlık fazilet açısından büyük sancılar çekmektedir. Bu tabirlerden marifet talim ve öğretim; fazilet (değer) ise terbiye veya eğitim ağırlıklıdır (AYDIN, 1994).

Gelişmiş toplumların özellikle gençleri ile ilgili en önemli sorunları 'değerler' meselesidir. Ahlak, erdem, onur, saygı gibi kavramları içinde barındıran değerler; duyuşsal boyutlu bir alandır. Biliş ve duyuş yani marifet ve değerler birbirini tamamlayarak uyum içerisinde olursa birey ve toplumun kendini geliştirmesi ve ilerlemesi ancak mümkün olabilecektir.

Eğitim dünyasında eski davranışsal yaklaşım yerine getirilen yapılandırmacı yaklaşım; yaparak, yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkarması açısından değerlerin öğretilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tümünün önemli olduğu kabulüne dayanan ve öğrenen merkezli olan yapılandırmacılıkta öğrenci bilgiyi

oluşturandır. Öğrenci yaptığı çalışmalarla bilgiyi oluştururken yeni değerler edinecek, mevcut değerlerini pekiştirecek ya da değiştirecektir.

2.1.1. Duyuşsal alan

Duyuşun (seziş) genel olarak kabul edilen bir tanım yoksa da daha çok, duygularla ve coşkularla ilgili olan, akıl ve mantığın zıddı olarak anlaşılmaktadır. Biliş, akıl ve zihinle ilişkilendirilirken, duyuş daha çok kalple ilişkilendirilmektedir (BACANLI, 2006). Duyuşsal eğitim ise kişisel çıkarlar, sosyal ilişkiler ve bu ikisinin bütünleşmesi ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları içeren alandır. Değerler, tutumlar, ahlak (etik) inançlar, sosyal eğilimler, takdir duyguları beklentiler, duyuşsal alan içine girerler.

Ringness (1975 akt.: ULUSOY, 2003), duyuşsal alanın hissedilenler ve duygular arasında davranışsal bağ kurmayı; böylelikle, daha önceden başlayan duygular, beğeniler, takdirler, tercihler, tutumlar ve değerler, ahlak, kişilik ve ruh sağlığını içerdiğini belirtmiştir. Wiggins ve English'e (1977 akt.: BACANLI, 2006) göre duyuşsal eğitim öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarının sağlıklı anlatımı ile ilgilidir. Onlara göre duyuşsal eğitim; benlik saygısı, kendi ve başkaları anlayışı ile kendini denetleme genel hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamaya çalışır.

Tarihte, Informal ya da formal, insanın eğitime bakılırsa zihinsel ve bedensel eğitim ve gelişime önem verildiği görülür. Öyle ki eğitim denilince adeta zihinsel eğitim akla gelir. Buna karşın duyguların eğitime pek önem verilmemiştir (KILIÇ, 2002). Oysa duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu gösterir kanıtlar mevcuttur. Yapılan çalışmalarda duyuşsal giriş özelliklerinin bilişsel başarıya katkısının yaklaşık dörtte bir olduğu görülmüştür (DOĞANAY ve SARI, 2004; PAYKOÇ, 1998).

Duyuşsal alanın gelişmemesi ve daha çok bilişsel alanla ilgili çalışmalar yapılmasının nedenlerini Bacanlı (2006) şu şekilde belirtmiştir: Hangi duyuşsal hedeflerin kazandırılacağı hususunda toplumsal uzlaşma olmaması, bilişsel alanda kolay hedef yazabilirken ve bunları kolay değerlendirebilme imkânı varken duyuşsal alanda hem hedef yazma, hem de bu hedefleri değerlendirme konusunda problemlerin oluşması, duyuşsal

hedeflerin somutlaştırılmasının zorluğu gibi nedenler bu alanda yeter derecede çalışma yapılmasını olumsuz etkilemiştir. Bunların yanında duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinin uzun süreceğinin düşünülmesi, duyuşsal hedeflerin öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor oluşu, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin zor oluşu, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılmış başarı anlayışının dışında olması ve duyuşsal uygulamalarda kullanılan tekniklerin esasen klinik ortamlardan alınmış olması da bu alanda yeterli çalışmanın olmamasını etkilemiştir.

Bütün bu olumsuzluklara ülkemizdeki eğitim sisteminde başarının; ÖSS ya da OKS benzeri bilişsel çıktıların önemli olduğu sınavlarla ölçülmesinin eklenmesi de duyuşsal alanın ihmalinin bir sebebidir (PAYKOÇ;1991 akt.: DOĞANAY ve SARI, 2004). Ancak son zamanlarda çoklu zeka bağlamında ve ‘duygusal zeka’ kavramı çerçevesinde duygular ve duyuşsal alanla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Hem kendi hislerimizi hem de iletişim halinde olduğumuz diğer insanların hislerini tanıyabilme, anlayabilme ve yönetebilme gibi yetkinlikler duygusal zeka ile ilgilidir (TUYAN ve BECEREN, 2004). Duygusal zeka çocukken öğrenilen derslerle güçlü ya da zayıf olarak ortaya çıkar. Duygularımız özdenetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirmekle alakalıdır (GOLEMAN, 2006).

Duyuşsal alanla ilgili farklı kişilerce yapılan farklı taksonomiler mevcuttur. Bunlar:

- Krathwohl, Bloom ve arkadaşlarının taksonomisi
- G De Landshere taksonomisi
- Brandhorst taksonomisi
- Gephart ve İngle taksonomileridir (BACANLI 2006).
- Rath, Harmin ve Simons taksonomisi (SÖNMEZ, 2001)

Bu taksonomilerden en çok kabul göreni Krathwohl, Bloom ve Masia’nın hazırladığı taksonomidir. Bacanlı’nın (2006) verdiği bilgiye göre Bloom’un bilişsel alanda yaptığı taksonomi eğitim dünyasında çok ilgi çekmiş, benzer şekilde duyuşsal alanda da bir taksonomi yapılması talep olunmuştur. Bu talepler sonucu Krathwohl, Bloom ve Masia 1964 yılında duyuşsal alanla ilgili aşağıdaki sınıflamayı yapmıştır:

1. Alma(Receiving)

- 1.1.1. Farkında olma
- 1.1.2. Almaya isteklilik
- 1.1.3. Denetimli veya seçilmiş dikkat

2. Tepkide bulunma (Responding)

- 2.1.1. tepki vermede uysallık
- 2.1.2. tepki vermeye isteklilik
- 2.1.3. tepki vermekten tatmin olma

3. Değer verme (Valuing)

- 3.1.1. Bir değer kabulü
- 3.1.2. Bir değeri tercih etme
- 3.1.3. Bir değere adanmışlık

4. Örgütlenme(Organization)

- 4.1.1. Bir değer kavramsallaştırılması
- 4.1.2. Değer sistemine katma

5. Bir değer ya da değer bütünüyle nitelenmişlik(Characterization)

- 5.1.1. Genellenmiş örüntü haline getirme
- 5.1.2. Nitelenme, karakterlenme (ERTÜRK,1998; BACANLI,2006; KUZGUN, 2000; BARTH ve DEMİRTAŞ, 1997).

2.1.2. Duyuşsal alan eğitimi ve öğretimi

Duyuşsal alandaki özellikleri bireylere (öğrencilere) kazandırma çabaları duyuşsal alan eğitim ve öğretimini oluşturur. Kişisel ve toplumsal gelişimle ilgili olarak; kişisel ilgiler, sosyal ilişkiler ve bu ikisinin bütünleşmesi ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları içine alan eğitime duyuşsal eğitim denilir (KÖKSAL 1997). Duyuşsal özelliklerin yapısı ve

doğası iyi bilinmediğinden ve daha önce belirtildiği gibi duyuşsal alanla ilgili hedeflere ve ortak amaçlara sahip olunmadığından bu alanda yeterli derecede eğitim verilmemektedir.

Duyuşsal alanın öğretimi ile ilgili bilinen bazı klinik yöntemler varsa da bunlar daha çok psikiyatri alanına girmektedir. Bu tür yöntemleri okulda kullanmanın sonuçlarına dair literatürde henüz yeteri kadar çalışma yoktur (ÖZÇELİK, 1998 akt: ULUSOY, 2003). Duyuşsal alan daha çok duygularla ilişkilidir. Duygular da insanda daha önceden temelleri oluşmuş hisler olduğundan duyuşsal özelliklerin öğretimi zordur. Ayrıca duygular bireyden bireye farklılıklar gösterirler ki bu da bu alanın öğretimini daha da zorlaştırmaktadır.

Duyguların öğretimi zor olsa da bunların kullanımının öğretilmesi mümkündür. Belli hisleri ve duyguları, belli nesnelere, olaylara ve insanlara transfer etmek, bağlamak mümkündür (RAMİZOWSKI, 1981 akt.: KILIÇ, 2002). Ülkemizde Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde bilgi ve becerilerin yanı sıra duyuşsal davranışlar da kazandırılmak istenmektedir. Bir taraftan derslerin içeriğinde duyuşsal bazı davranışlar geliştirilmeye çalışırken diğer yandan ilköğretimde davranış notu, davranış gelişimi başlığı altında duyuşsal öğrenme takip edilmeye çalışılmaktadır. Örneğin fen bilgisi derslerinde çevre duyarlılığı, fen bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlar; ya da tarih dersinde milletini, vatanını sevmeye gibi davranışlar ders içeriğinde duyuşsal öğretim çalışmasıdır. Diğer yandan ilköğretim karnelerindeki ikinci kısım çoğunlukla duyuşsal davranışlarla ilişkilidir. Bu kısımda bulunan aşağıdaki maddeler çoğunlukla duyuşsal öğrenme ve duyuşsal davranış içine girerler.

- Çevreyi koruma ve temizlik alışkanlığı
- Beslenme alışkanlığı,
- Büyüklere saygı küçüklere sevgi,
- Kurallara uyma,
- Bağımsız olarak iş yapma,
- Planlı olarak iş yapabilme,
- Eşya araç ve gereçleri dikkatli kullanma ve koruma,
- Başkalarıyla birlikte çalışabilme,
- Grup içinde çalışma ve sorumluluk alma isteği,

- Aldığı görevi yerine getirme başarısı,
- Serbest zamanları değerlendirme alışkanlığı.

Duyuşsal öğrenme hem bilişsel anlamda öğrenmeyi kolaylaştırır ve pekiştirir, hem de sevgi, saygı, onur, ahlak vb insanı insan yapan değerlerin aktarımını kapsayarak tercihler yapmamıza yol açar. Yaşantımıza dair tercihlerimizin çoğunluğu duyuşsal alanla dolayısıyla değerlerle alakalıdır. Ancak yukarıda belirtilen nedenlerle duyuşsal öğrenme ve bu alanda etkinlikler yapma noktasında eksiklikler vardır. Duyuşsal alanla ilgili çalışmaların eksik olmasının sebepleri olarak şunlar gösterilebilir:

- Duyuşsal öğrenmeler, kişinin yetenekleri ile çevresi arasındaki yaşam boyu etkileşimin ürünüdür. Duyuşsal davranışlar toplumsal etkilerle de oluşsa öznedir.
- Duyuşsal alanda herkes tarafından kabul edilen tek bir doğru olamaz, doğrular vardır ve bu doğrular inançlar, tutumlar, kişinin özellikleri gibi nedenlere bağlı olarak farklılık gösterir.
- Duyuşsal hedeflerin yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi uzun bir süreyi gerektirir. Bu da duyuşsal alan öğretimini olumsuz etkiler.
- Duyuşsal hedeflerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmek zordur. Duyuşsal alanla ilgili herkes için geçerli olacak kesin doğrular olmadığından bu alanda güvenilirliği ve geçerliliği yüksek ölçekler oluşturmak da zordur.
- Duyuşsal hedefleri kazandırma işini üstlenen eğitimcilerin kazandırmak istedikleri nitelikleri kazanmış olup olmadıkları yani örnek olup olmamaları da bu hedefleri öğrencilere kazandırmada etkilidir. “Dediğimi yap, yaptığımı yapma” anlayışı duyuşsal hedeflerin kazandırılmasını engeller.

Duyuşsal hedefleri kazandırmada hangi aşamaların izleneceği konusundaki belirsizlikler vardır. Bu belirsizlikler de duyuşsal öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (KILIÇ, 2002).

Duyuşsal özellikler bireyin daha çok iç dünyası ile ilgilidir. İlgiler, algılar, inançlar, tercihler, kaygılar, tutumlar, değerler toplamı duyuşsal alanı oluşturmaktadır. İnançlardan başlayan ve davranışlara kadar devam eden yelpazenin en soyut ucunu inançlar, en somut ucunu ise davranışlar oluşturur. Soyuttan somuta doğru gidildiğinde davranışları tutum ve

değerler izler (ESMER, 1998). Burada kısaca inançlar ve tutumlar açıklandıktan sonra çalışmanın asıl konusu olan değerler ele alınacaktır.

2.1.3. İnançlar:

İnanç bir öneriyi, bir durumu ya da bir nesneyi doğru kabul etmek anlamı taşır (ÖNCÜL, 2000). Genel olarak inanç kavramı bilgi, kanaat ve imanı kapsayıcıdır. Bilgi, kanaat ve iman farklı anlamlarda olsa da bunların bulunduğu yerde inanç ortaya çıkar. İnanç bireyin hayatının bir yönüne ait idrak ve bilgisinin devamlı bir organizasyonudur (KRECH ve CRUTCHFIELD, 1970).

2.1.4. Tutumlar:

Tutumlar uzun yıllar sosyal psikoloji içerisinde değerlendirilmiş ve araştırılmıştır. Çünkü tutumlar bireyin hem sosyal algılarını hem de davranışlarını etkilemektedir. Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (SMİTH, 1968 akt.: KAĞITÇIBAŞI, 2004). Tutumlar insanın sosyal davranışlarının önemli ve dramatik örneklerinin arkasında bulunur ve inançlarla birlikte davranışlara sebep olur (KRECH ve CRUTCHFIELD, 1970).

Bir başka tanımda tutum; Belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz veya yansız) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim olarak tanımlanmıştır (ÖNCÜL, 2000). Olumlu tutumlar öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırır, mesleki başarıyı artırır. Olumsuz tutumlar ise öğrenmeyi zorlaştırır, mesleki başarıya ket vurur (SEMERCİ, SEMERCİ ve YAZICIOĞLU, 1999). Bolay (2004) ise tutumu insanın dünyasının belli bir kısmına ait duygu, idrak ve bilgilerin bir sentezi olarak tanımlar.

Bu tanımlar dikkate alındığında; tutumların bireysel (bir bireyle ilgili) olduğunu; tutumların doğrudan gözlenebilen özellikler değil, bireyin davranışlarından çıkarsamalarla bireye atfedilen eğilimler olduğunu görürüz (KAĞITÇIBAŞI, 2004). Yani tutumlar

gözlenebilen davranışlar değil, davranışa hazırlayıcı eğilimlerdir. Başka bir ifade ile davranışın dayanaklarıdır.

Tutumlar insan davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biridir. Birey başka bir bireye ve sosyal herhangi bir olaya karşı tepkisini göstermeden evvel, önceki yaşantılarından oluşan değerler çerçevesinde bir tutum geliştirir. Değerler genel yargılar iken tutumlar özel olaylara karşı gösterilen tepkilerdir.(BATES ve HATCHER, 2002) Bir kere kazanılan tutumun sonradan terk edilmesi veya değiştirilmesi oldukça zordur. Tutumlar genellikle olumlu veya olumsuz olarak ikiye ayrılırlar. Olumlu tutumlar bireyin sergilemesi istenen davranışlar, beklenen davranışlar olup bireyin gelişimini olumlu etkilerler. Olumsuz tutumlar ise istenmeyen ama sergilenen davranışlardır (OĞUZKAN, 1993).

Tutum; düşüncedeki hükümlerin nesnelerde bulunduğu karşılık olarak tanımlanır ve tutumlardan aşağıdaki maddelerin anlaşılması gereği belirtilir:

- Sistemleri bütün olarak düşünme; Bu, aynı nesnelere dikkatle bakıldığında farklı tutumlar arasındaki ilişkiyi ve farklı nesnelere yönelik bir tutumun kendi içindeki bağlantılarını içerir.
- İnanç sistemleri; bir tek nesneye bağlanmaksızın birçok davranış arasındaki ilişkinin anlaşılması gerektiğini ifade eder (KILIÇ, 2002).

Birey için anlam taşıyan tutum nesnesi birbiriyle ilişkili üç öğeden oluşur. Tutum nesnesi hakkında sahip olunan bilgiler, bilişsel öğeyi, tutum nesnesine karşı gözlenebilen tepkiler, duyuşsal öğeyi, tutum nesnesine karşı gösterilen tüm davranışlar ise davranışsal öğeyi oluşturur (SAFRAN, 1993 akt.: KÖKSAL 1997).

2.2. DEĞERLER

Değer kısaca; neyin, hangi ve nasıl davranışların iyi, güzel, doğru ve kutsal; neyin, hangi ve nasıl davranışların da böyle olmadığına dair inanç ve kabullerimizdir. Değerler davranışlarımıza rehberlik yapar, eylemlerimizi, yargılarımızı, anlık hedeflerimizi daha üst hedeflere taşıyarak nihai anlamda nasıl olmamız, nasıl davranmamız gerektiğini bize

bildirir (HÖKELEKLİ, 2006). Değerler bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır (DOĞAN, 2004).

Değerler insan davranışlarının incelenmesinde ve açıklanmasında, bir davranış biçimini diğerine tercih etmede önemli bir yere sahiptirler (SARI, 2005). Tüm davranışlarımız değerlerle ilişkilendirilebileceğinden eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata tüm bilim dalları bir şekilde değerlerle ilgilenmektedirler. Temel olarak değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlıdır.

Literatürde birçok farklı değer tanımlaması mevcuttur. Güngör (2000) değeri, bir şeyin arzu edilebilir ve edilemez olduğu hakkında inanç olarak tanımlamıştır. Doğan (1999) ise değerleri; bireyin yaşam biçimi ve günlük alışkanlıklarında etkili olan toplumsal davranış kalıpları olarak tanımlar. Değerler eğitimi konusunda sistemli birçok araştırma yapan Rokeach (1968 akt.: GÜNGÖR, 2000) ise değeri, kalıcı bir inanç olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda değerler: insanın nesnelerle ilişkisinin devamlılığını sağlayan bir alışkinlik durumu olarak tanımlanmıştır (KILLIOĞLU, 1990). Louis, Roths, Merrill, Harmin ve Sidney Simon'a (1987 akt.: KILIÇ, 2002) göre değer; bireyin bütün alternatifleri düşündükten sonra, hepsinin içinden üstün tuttuğunu açıklamaya hevesli olduğu, tercihinine bağlı olarak sık sık yaptığı serbest seçimlerdir. Bir başka tanımda değerler; bir toplumun olması gereken ideal ve hedefleri olarak tanımlanmıştır (CANATAN, 2004).

Somut bir kavram olarak değer; değerlendirilen, değerli olduğuna hükmedilen, iyi ve arzu edilir olduğu düşünülen şey demektir (KILIÇ, 1996). Bir başka tanımda değer; toplumun yargılarına ya da kişisel görüşe göre güzel, iyi, doğru olan, erişilmek istenilen, savunulan şey demektir (LAROUSSE, 1986). Değerler bireyi belli bir şekilde hissetmeye ve davranmaya yönlendiren doğru yanlış rehberi olarak da görülebilir (ESMER, 1998). Bireylerin nasıl yaşayacaklarına dair kararlarını etkileyen inanç sistemlerine değerler denir (YILDIRIM, 1999).

Değer, arzu edilen, ihtiyaç duyulan şeye karşı beslenen amaçtır. O bir şeyin arzu edilebilir, arzuya şayan olduğuna dair sahip olunan inançtır (BOLAY, 2004). Değerler; bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak da tanımlanmıştır. Bu tanımda değerlerin bireysel boyutu ön plana

çıkarılmıştır. Değerlerin bireysel boyutunda güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanırken; toplumsal boyutta ise, toplumca en iyi, en doğru ve en faydalı kabul edilenler akla gelir (AKBAŞ, 2004).

Toplumsal hayatta insanların ortak olarak önemsedikleri görgül (ampirik) olgulara değer denir (TÜSİAD, 1991). Değerler, bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Bir toplumun yaşamında her şey değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını bulacaklardır. Bireysel tutum ve davranışlar büyük ölçüde ahlaksal ve dini değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Ancak bu değerler normlar içerisinde somutlaşır ve normlar aracılığı ile etkinlik kazanır. Zira daha soyut ve genel olan değerlere karşılık normlar, yaptırım güçleri ile toplumsal yaşamın belirgin bir unsurunu oluştururlar (DURMUŞ, 1996).

Değerler normlara göre daha soyut olup bize iyi ve kötü hakkında fikir veren ideal düşüncelerdir. Bu bakımdan değerleri toplumun olması gereken idealleri ve hedefleri olarak görmek mümkündür. Değerler yargılar ve davranışların ilham kaynağıdır (DOĞAN, 2004). Normlar ise, değerleri yaşama geçirmemize imkân tanıyan somut kurallardır. Dolayısıyla değerler birincil, normlar ise ikincildir. Yani normlar değerlerden türemektedir (CANATAN, 2004).

Değerlerden kaynaklanan güç, insanı ezmeyen, insanı küçültmeyen, insan onurunu yücelten bir güçtür. Davranışlarımıza yön veren değerler toplumsal baskı olmadan bizi etkiler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı yani dış disiplin zoruyla olur; ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler vasıtasıyla olur. Onurlu bir yaşam için insan davranışlarını yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Değerler iç disiplini oluşturur ve bu iç disiplin, değerler değişmediği sürece değişmez (CÜCELOĞLU, 2001).

Değerlerin çoğu, bireylerin kendisi ile ilgili inançlarını içerir ve çeşitli okul konularıyla ilgili, duyular, ruh hali ve davranışların kontrol mekanizmalarıdır. Değerler duyuşsal alanın kendi kendini kontrol becerisini içeren, belirlenmiş amaçlara doğru yol gösterici planlanmış hareketleri, tepkileri ve iradeye bağlı hareketleri yönlendiren özelliklerdir. Bireyin yaşamını kendine göre anlamlı kılan, kendine özgürlüğü öne çıkaran, geleceğini şekillendiren zihinsel öğrenmelerin hem ön cephesini, hem de arka planını oluşturan ve çoğu zaman başkaları tarafından net bir şekilde algılanamayan durumlar değerleri ifade eder (KILIÇ, 2002).

Değer bir inanç olmak bakımından dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi demektir. Fakat değer, inancın spesifik bir şekli olmak itibarıyla ondan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur (GÜNGÖR, 2000). Değer bir insanın, çeşitli insanları, insanlara ait olan özellikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir (DİLMAÇ, 1999).

Toplumu ve bireyi yakından tanımak için onların değerlerine bakmak gerekmektedir. Değerleri bilinen bir toplumun hangi alanlarda başarılı olacağı veya ne tür eksikliklerinin ortaya çıkabileceğini tahmin etmek mümkün olmaktadır. Toplumun gelişmişlik seviyesini ve insanlar arasındaki ilişkilerin düzeyini değerler göstermektedir. Bireysel değerlerde olduğu gibi toplumsal değerler de, bilim, teknoloji ve ekonomik hayatta meydana gelen değişimlerden etkilenir. Ekonominin tarıma dayalı olmaktan çıkarak sanayi üretiminin ağırlık kazanması insanların çalışmaya bakışını, iş hayatının kurallarını, toplumsal yaşantıyı, maddeye karşı tutumları ve toplumsal değerleri değiştirmiştir. İş hayatında girişimcilik, daha fazla kazanç, hırslı olmak, rekabet, akılcı olmak, ileriye planlama, geleneksel değerlerden az çalışmanın, kanaat etmenin yerine geçmiştir (TÜSİAD, 1991).

Fitcher (1994 akt.: ERCAN, 2001), değerleri kültür ve topluma anlam ve önem kazandıran ölçütler olarak tanımlamaktadır. Ona göre değerler; toplumca paylaşılabilen, toplumsal ihtiyaçları karşılayan ve ciddiye alınan, uğrunda mücadele edilen ve zihinde kavramsal olarak anlamlandırılabilen özelliktedirler.

Değerler toplumların var olmaları, devamlılıklarını sağlamaları ve birlik içinde işleyişlerini sürdürmeleri açısından önemlidir. Bu özellikleri ile değerler, toplumun

üyelerince kabul görür ve korunup yeni nesillere aktarılır. Değerler bireysel ve toplumsal yaşantılar sonucu oluşan ilişkiler sonucu ortaya çıkan soyut ürünler ve kabullerdir. Bu kabuller davranışlara dönüştürülerek somutlaştırılırlar.

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 (Bostom, 1999 akt.: AKBAŞ, 2004).

Değerler konusunda çalışmalar yapan Schwartz ve Bilsky (1987 akt.: KUŞDİL ve KAĞITÇIBAŞI, 2000) değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir;

- Değer inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış, fikir niteliği taşımazlar. Soyut ve kişiseldirler, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hakbilirlik, yardım severlik) ilişkilidirler.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin; itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.
- Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Özgüven (1994 akt.: DİLMAÇ, 1999) ise değerlerin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Toplum ya da birey tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranış yönlendiren güdülerdir.

Yapılan tanımlar dikkate alındığında değerlerin bireysel ve toplumsal yönleri olduğu, inançlardan oluştuğu, tutum ve davranışları etkiledikleri görülür. Değerler aynı zamanda inanç ve tutumlara göre daha kapsamlı ve organize edilirler. Bu açıdan insanın tutum ve davranışları değerlerine bağlıdır.

Değerler hem bireyin hem de toplumun kültürünün önemli bir parçasını oluştururlar. Değerler toplumlara ve zamana göre değişiklik gösterirler. Değerlerin değişmesi mümkün ise de bu zaman alıcı ve zor bir durumdur (DOĞAN, 2004). Zamanla karşılaşılan yeni durumlar ve kültürler bir kısım değerleri silikleştirip, yeni başka bir kısım değerlerin oluşumuna sebep olabilirler. Kişisel tecrübeler değerleri şekillendirir veya değiştirir. Londra’da doğan ve yaşayan bir kişinin sahip olduğu değerler ile Dubai’de doğan ve yaşayan bir kişinin sahip olduğu değerler farklı olacaktır. Bunun yanı sıra göç gibi önemli değişiklikler yaşayan bireylerin değerlerinde değişimler olabilecektir. Diğer yandan dini referanslar gibi evrensel olan değerler ise farklı toplum ve yaşam koşullarına rağmen aynı olabilecektir (INGGS, 2004).

Değerler farklı kişilerce farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflamalar açısından bakıldığında değerlerin psikolojik, sosyolojik ve felsefi temelleri olduğu görülür (SARI, 2005; GÜNGÖR, 2000). Ancak bu çalışmada değerlerin eğitim felsefesi açısından yeri ve önemi değerlendirilecektir. Bunun için de felsefi akımların değerlere yükledikleri anlam ve eğitime etkileri açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2.1. EĞİTİM FELSEFELERİ VE DEĞERLER

Felsefe, konu alanlarına göre çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Genel ve kısa olarak düşünbilim diyebileceğimiz felsefe; varlıkların ve şeylerin ilkeleri, insanın evrendeki rolü, Tanrı, tarih ve metafiziğin tüm büyük sorunlarıyla ilgili görüşlerin bütünü olarak tanımlanır (LAROUSSE, 1986). Bir başka tanımda felsefe; varlık, bilgi ve değerler alanıyla ilgili problemleri akılcı, tenkitçi yöntemlerle inceleyen ve temellendiren sistemli fikri faaliyetler bütünü olarak tanımlanmıştır (İSLAM ANS, 1995).

Felsefe üç ana problemle ilgilenir. Bunlardan varlıkla ilgileneni ‘ontoloji’, bilgi ile ilgileneni ‘epistemoloji’ ve ahlakla ya da değerlerle ilgileneni ise ‘aksiyoloji’dir. Aksiyoloji, etik, estetikle ilgili sorular sorarak, neyin iyi, güzel, olumlu, faydalı vb olduğunu tartışır. Bu tartışmalar içerisinde değerler, erdem, vicdan gibi kavramlar etrafında insanların davranışlarına anlam verilmeye çalışılır.

Felsefenin ilgilendiği önemli problemlerden biri de değer olgusudur. Felsefede varlık bilgi ve bilim felsefesi ‘teorik felsefe’ olarak nitelendirilirken, değerler felsefesi ‘pratik felsefe’ olarak nitelendirilir. Çünkü değerler felsefesi insan davranışlarını ele alarak bunlar üzerinde fikir yürütür (GÜNGÖR, 1998; KOÇAK, 1999).

İlkçağ filozoflarında bugün kullandığımız anlamda bir değer (value) terimine rastlamasak bile, felsefi bir problem olarak ‘değer’ probleminin ortaya çıkışını sofistler ve Sokrat’a kadar geri götürebiliriz. Değer felsefesine en fazla önem veren ilk filozof Platon (Eflatun)’dan itibaren filozoflar değer problemini iyi, kötü, gaye, doğru, fazilet, hakikat, geçerlik gibi değişik başlıklar altında tartışırlar (KILIÇ, 1996).

Felsefe tarihinde faziletin öğretilip öğretilemeyeceğini en geniş bir şekilde ele alan filozof olan Sokrates, faziletin bilgi olduğunu ve öğretilebileceğini savunmuştur (AYDIN, 1994:253). Platon Symposiom’da aşkı, Menon’da fazileti, Kristas ve Küçük Hippias’ta ahlak değerini, Lysis’te dostluğu, Lakhes’te cesareti, Phaidros’ta güzelliği inceler. Timaios adlı eserinde ise bütün değerleri bir manevi alem içinde toplamaya çalışır (ÜLKEN, TARİHSİZ akt.: KILIÇ, 1996). Felsefi ekollerin değerlere yükledikleri anlam ve önem değişmektedir. Bunlara kısaca bakacak olursak;

İdealizm gerçeğe giden yolun sadece bilimsel yöntem olduğunu kabul etmez. Sezgisel düşüncenin de bilimsel tutum kadar önemli olduğunu savunur. Bu görüşte değerler mutlak ve değişmez bir yapıya sahiptir. İyi, güzel ve doğrunun evrensel olduğu kabul edilir. İdealizme göre öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşanacağı öğretilmelidir. Buna göre okulun görevi kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmektir (DEMİREL, 2004).

İdealizmde değer anlayışı evrensel ve mutlaklıdır. Bunlara göre iyilik ve güzellik insani bir yapıdan çok evrenin yapısının bir parçası olarak kabul edilir. Böylece eğitim politikası ve okul idaresi sürekli değişmez prensipler üzerine kurulmalıdır.  ocuk, hayatı, kendisini ruhi bütünlükle ahenkli bir hale getiren değişmez değerler yoluyla öğrenmelidir. Onun, bazı hareketleri uygun, bazılarını da uygunsuz olarak kabul etmesi için kendisinin bu ruhi düzenin bir parçası olduğunu anlaması ve değerlendirmelerini bu ölçüye göre yapması gerekir. Gerçekle ilişki bu değerleri benimseme ölçüsünde kurulacaktır. Bu konuda öğretmenin de önemli rolü olacaktır. Çağdaş idealistler kötülüğün düzensizlik ve sistemsizlikten doğduğunu, bunun sadece insana değil, toplum ve evrenin ruhuna da karşı olduğunu ifade etmektedirler. Böyle olunca öğrenciler toplum değerlerini benimsemeli, okullar da disiplini bozmamalıdır. Böyle bir durum meydana gelince idealist  ğretmen çocuğa bu hatanın sınıftaki diğer çocukların üzerindeki kötü örneklerini gösterir ve idrak ettirir (TOZLU, 2003).

İdealistler; kişinin duyuşsal alanını geliştirmek için felsefe, teoloji ve matematiğin yanı sıra tarih, edebiyat, başat kültürel değerler, otobiyografi, artistik eleştiri gibi dersler programda yer almalıdır görüşünü savunurlar. Bu dersler kişinin yalnızca duyuşsal alanını değil, fakat aynı zamanda bilişsel alanını da geliştirir. Bunun için tarih derslerinde kahramanlık timsali olarak kadın ve erkekler (onların yaptıkları) rnek olarak öğrencilere sunulmalıdır. Edebiyat ve sanatta ise her dönem ve her yerde beğeni kazanmış, aklın üstün  nerileri sayılmış yapıtlar öğrencilere okutturulmalı ve onların bunları anlayıp ezberlemeleri sağlanmalıdır. İdealist felsefeye göre insan hem ruhen hem de bedenlen güzel yetiştirilmelidir (SÖNMEZ, 2002).

İdealist felsefede  ğretmen kültürel değerleri aktaran, öğrenciler için örnek olan olmalıdır. Çünkü  ğrenmenin bir yolu da örnek alıp taklit etmektir. Öğretmen  ğrenci için doğru bilgilerle donanımlı, kültürlü olmalı; her zaman ve her yerde doğru ve dürüst yani evrensel değerlere göre davranmalıdır (SÖNMEZ, 2002).

Var olan her şeyin gerçek olduğu görüşünü temel olarak benimseyen realizme göre; bir inanç ya da görüşün doğruluğu, olguların varlığına bağlıdır. Aklın duygulardan önemli olduğunu kabul eden ve idealleri ön plana çıkaran idealizm bu anlayışla bilimin temeli sayılan nesnelliğin doğmasına sebep olmuştur (DEM REL, 2004).

Bütün realistler değerlerin sürekli ve objektif olduğu hususunda anlaşmalarına rağmen, böyle bir düşünceye ulaşmada farklı sebepler ileri sürerler. Mesela klasik realistler, akla uygun genel geçer bir ahlak kanunu kabul ederken, böyle bir kanunun, bütün insanlara mahsus olduğunu iddia ederler. Çünkü insan gerçekte akli bir varlıktır ve bu her yerde böyledir. Akıl bütün insanlar için ortaktır. İlmi realistler değerlerin herhangi tabiatüstü bir kutsallığı ifade edemeyeceğini iddia ederler. Genelde realistler eğitim sistemlerinin iyi belirlenmiş değerlerle donatılmasını isterler. Çünkü değerler, ne kendi başına değişir ne de eğitimin gerçek sonuçlarıdır. Öğretmen yahut eğitim, bu sahada çocuğu, peşin hükümlerle etkilememelidir. Aksine tarih boyunca insanlarla var olmuş ve devam etmiş değerleri vermeli, mutlak ahlaki ölçülere göre öğrencileri yaşatabilmelidir. Ayrıca öğretmen iyi alışkanlıkları da kazandırmaya çalışmalıdır (TOZLU, 2003).

Realistler eğitimin görevini, kişiyi toplumun erdemli bir varlığı yapmak olarak görürler. Erdemler zihni ve ahlaki olarak ikiye ayrılır. Zihni erdemler; bilim, bilgelik, güzel sanatlar vb.'dir. Bunlar kişiye açıklamalar yolu ile öğretilir. Ahlaki erdemler ise; cesaret, ölçülülük, cömertlik, hakseverlik, yiğitlik vb.'dir. Bunlar araştırmalar yolu ile, yaptırarak kişiye kazandırılır. Realistler ahlak eğitiminin insanların bir arada yaşaması ve devletin varlığını sürdürmesi açısından çok önemli görürler (SÖNMEZ, 2002).

Pragmatizm (faydacılık) 19. yy da Amerika'da ortaya çıkan bir felsefi akımdır. Bu felsefenin özünü, herhangi bir şeyin doğruluğunu kendi başarısından alışı oluşturur. Pragmatizm insan deneyimine dayandığından, eğitim amaç ve yöntemlerinde esnekliğe, sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır. Bu felsefi akımda eğitim yaşamın kendisinden bir parça olarak görülür ve eğitim anlayışında bireysel özelliklere ve öğrencinin etkin katılımına önem verilir.

Pragmatistlere göre değerler görelidir. Bu değerler toplum ve birey arasındaki etkileşimden oluşur. Birey ve toplum arasındaki iletişim sonucu ortak yarara göre kabul edilenler ahlakidir ve değer oluşturur. Değerler için ne toplum ne de birey temele alınmaz ama değerlerle hem toplum hem de birey korunur (SÖNMEZ, 2002). Onlara göre, kendilerine dayanılacak hiçbir mutlak prensip yoktur. Bütün değerler, ahlaki ve dini kanunlar, estetik ölçüler, kültürel gelişme sırasında değişmeye uğrarlar. Bu görüşte

günbegün değişen bir ahlakiliğe yer vermekle beraber hiçbir ahlaki prensibin de içerisinde olduğu şartları aşarak, dünya ölçüsünde geçerli herhangi bir değer halini alamayacağı kanaati hâkimdir. Bu yüzden pragmatistler her türlü otoriteden gelen değerleri kabulden çok, tartışmaya ve tahlile çalışırlar. Onlara göre insanlar gerçeği nasıl araştırıp kuruyorlarsa, değerleri de aynı şekilde araştırıp kurabilirler (TOZLU, 2003).

Varoluşçu yaklaşıma göre; ferdin hür iradesiyle benimseyip kabul edebileceği değerler vardır. Gerçekten bütün değerlerin ilk prensibi ve ahlakiliğin temeli, seçme hürriyetidir. Bunun sağlanabilmesi için herhangi bir ahlak sisteminin amacı herkes için seçme hürriyetinin yaygınlaştırılması olmalıdır. Ancak varoluşçu anlayış, ferdi hürriyete önem vermesine rağmen, ferde, diğerlerinin hürriyetini tehlikeye sokacak hakkı tanımaz. Eğer ahlakın temeli hürriyet olarak kabul edilirse ferdin hürriyetinin gelişigüzel bir şekilde sınırlandırılması kabul edilecek bir husus değildir. Hür irade ile seçilmeyen değerler değersizdir. Böylece öğretmen herhangi bir değeri seçmeye öğrencileri zorlayamayacağı gibi, kendi değerlerini kabule de zorlayamaz; ancak inandığı değerleri ve prensipleri takdim edebilir, inanma sebeplerini açıklayabilir, sonra da öğrencilerin seçip seçmemesini bekleyebilir. Böylece varoluşçuluk, öğrencinin ahlaki anarşiye girmesine göz yummazken, onların öğretmence şartlandırılmasına da izin vermez (TOZLU, 2003).

Natüralistler; öğrenci merkezli ve demokratik bir eğitim anlayışını öngörürler. Eğitimi kişinin doğal olgunlaşmasını sağlama süreci olarak görürler. İnsanın eğitiminin insana ve insani değerlere uygun olması gerektiğini vurgularlar. Öğrenci kafasının almadığı, anlamadığı olay ve değerlerden uzak tutulmalıdır. Çünkü öğrenme ancak mantıklı olunca ve anlaşılınca gerçekleşir (SÖNMEZ, 2002).

Bu temel felsefi akımlardan etkilenecek oluşturulan, eğitimle ilgili felsefeler; esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Esasicilik (Essentializm); bir felsefeye dayalı olmaktan çok doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre bir insanın eğitilmiş sayılabilmesi için sahip olması gereken esaslar vardır. Esasiciler konu alanını ön plana çıkarıp, temel konulara ve değerlerin seçimine önem verirler. Bu görüşe göre geçmişten gelen temel bilgi ve değerlerin önemli yanları korunup yeni kuşaklara öğretilirse, yeni kuşaklar için geçmişin başarıları üstüne daha mükemmel bir uygarlık yaratılabilir (DEMİREL, 2004). Esasicilikte eğitimin hedefleri, kişinin

toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, topluma uyumunu sağlama, bilgili ve becerili insanlar yetiştirme (SÖNMEZ, 2002).

Daimicilik (Prennialism); Klasik realizm ve idealizmi temel alan daimicilik, insanın doğası ve ahlaki ilkelerinin değişmeyeceğini, insanın bu değişmez ilke ve gerçeklere göre yetiştirilmesini savunur. Mutlak doğruların var olduğunu savunan daimiciler, insanın aklını tutarlı bir şekilde kullanabilmesi için toplumdaki bilgi birikimine sahip olması gerektiğini söylerler. Bu bilgi birikimi, toplumsal kurallar, sanat, düşünce ahlak ilkeleri, değerler vb olgulardan oluşur (SÖNMEZ, 2002). Daimicilikte eğitim: sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirme işiyle uğraşmalıdır (DEMİREL, 2004).

İlerlemecilik (Progressivism); pragmatik felsefenin eğitime yansıması olarak görülen ilerlemecilik, bilginin göreliliğini, mutlak doğruların olmayacağını, çünkü dünyanın sürekli bir değişimi yaşadığını savunur. Mutlak doğrular gibi, mutlak iyiler veya mutlak güzeller de yoktur. Birey ve toplum arasındaki etkileşimden doğan ahlaki değerler yararları nispetinde kabullenilirler. Ahlakın ve değerlerin pratik yararına vurgu yapar. İlerlemecilik bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır, özgürlüğe ve demokrasiye vurgu yapar. Bu akımın en önemli temsilcisi Dewey (1932 akt.: GÜNGÖR, 2000) değerlerinde bilimsel metotlarla incelenebileceğini, böylece ahlaki sonuçlara ilmi yollarla gidilebileceğini savunur. Ona göre bilim kendi ruhunda araştırma hürriyeti, gerçeği arama, hoşgörülük, saygı, kişinin kendi eksikliklerini kabul etmesi gibi faziletleri barındırır.

Yeniden kurmacılığa (Reconstructionism) göre insanlık bir yol ayrımındadır. Ya yok olacak ya da yeni bir uygarlığa geçecektir. İnsanlığın yok olmaması, daha tutarlı bir uygarlığa geçebilmesi için çatışan değerlerden kurtulması gerekmektedir. İnsanlığın gelişimi için tutarsız değerleri ortadan kaldırıp, tutarlı değerlere bağlı bir dünya uygarlığı kurmak gerekir. Böyle bir dünya uygarlığı; seviye işbirliğine dayandırılmakla ve yaşamı her saniye yeniden kurmakla mümkündür. Bu da demokrasi ile olabilecektir. Çünkü demokrasi çoğunluğun daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu uygulayacağı, azınlığın da eleştiri ve alternatif oluşturma hakkının her zaman olacağı sayılına dayanır (SÖNMEZ, 2002).

2.2.2. DEĞERLERİN SINIFLANMASI

Literatürde değerlerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülür. Değerleri bireysel değerler ve iş değerleri, amaç ve araç değerler, milli ve manevi değerler, ulusal ve evrensel değerler gibi farklı şekillerde sınıflandıranlar olmuştur. Değerlerle ilgili ilk test Spranger tarafından kullanılmıştır. Spranger değerleri altı kısma ayırmış, her davranışın altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir. Spranger'den sonra ondan ilham alarak Allport, Vernon, Lindzey çalışmaları geliştirmiş, bu çalışmalardan sonra da değerleri altı gruba ayırmak adet olmuştur (GÜNGÖR, 2000). Güngör altı gruba ahlaki değerleri de ekleyerek yedi çeşit değer oluşturmuştur. Rokeach ise değerleri iki grupta toplamıştır. Bunlardan yaşamın temel amaçlarını gösterenlere 'amaç değerler;' bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranışlara ise 'araç değerler' demiştir. Schwart ise değerleri on başlık altında gruplamıştır (AKBAŞ, 2004; KUŞDİL ve KAĞITÇIBAŞI, 2000).

2.2.2.1. Spranger Değer Sınıflaması:

Spranger 1928 yılında altı temel değer grubu oluşturmuştur (GÜNGÖR, 2000). Bunlar şu şekildedir:

- Bilimsel Değer: Gerçeği araştırmaya önem verir. Bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.
- Ekonomik Değer: Finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
- Estetik Değer: Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için olduğunu düşünür.
- Sosyal Değer: Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve bu ilişkilerde yönelimleri kapsar. Başkalarını sevmek, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini, insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir.
- Politik Değer: Güç, yetkinlik, liderlik vb değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.

- Dini Değer: Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Güngör (2000) bu değerlere ahlaki değerleri de eklemiştir. Dürüst ve doğru olma, hoşgörülül, yardımsever olma gibi değerler ahlaki değerler olarak belirtilmiştir. Verilen değerlerin net çizgilerle birbirinden ayrılması mümkün değildir. Bir değer yukarıdaki değer gruplarından ikisi veya daha fazlası ile ilişkilendirilebilir. Örneğin, empati hem ahlaki, hem sosyal değer sayılabilir.

2.2.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması:

Ahlak felsefesinde değerler özsel (İntrinsic) ve araçsal (instrumental) şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bu ayrıma göre bir şeye ulaşmak için araç olarak kullanılmayan, kendisi için istenen şeylere özsel değer; bu değerlere ulaşmak için araç olarak kullanılan değerlere ise araçsal değerler denir. Değerler hiyerarşisinde özsel değerler araçsal değerlerden önce gelir (ÜNDER, 1995). Değerler benzer şekilde Rokeach (1973 akt.: ERÇETİN, 2001) tarafından amaç(terminal) ve araç(instrumental) değerler olarak sınıflandırmıştır. Araç değerler amaç değerlerle alakalıdır ve ilgili davranışlar amaç değerlere götürmek içindir. Amaç değerler yaşamın temel amaçlarını, araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek davranış tarzlarını kapsar. Rokeach'ın sınıflamasında her bir değer grubunda on sekizer tane değer bulunmaktadır. Bunları Rokeach şu şekilde sınıflandırmıştır:

Amaç Değerler

Aile güvenliği
Barış içinde bir dünya
Başarılı olma
Bilgelik
Dini olgunluk
Eşitlik
Gerçek dostluk
Güzellikler dünyası

Araç Değerler

Bağımsız olma
Bağışlayıcılık
Cesaret
Dürüstlük
Entelektüellik
Geniş görüşlülük
Hırslılık
İtaatkarlık

Amaç Değerler

Heyecan verici bir yaşam
 İç huzur
 Kendine saygı
 Mutluluk
 Gerçek dostluk
 Özgürlük
 Rahat bir yaşam
 Sosyal kabul
 Ulusal güvenlik
 Zevk

Araç Değerler

Kendini kontrol etme
 Kibarlık
 Kendine hakim olma
 Mantıklılık
 Neşelilik
 Sevecenlik
 Sorumluluk sahibi olma
 Temizlik
 Yardımseverlik
 Yaratıcılık

İnsan davranışları yukarıdaki amaç ve araç değerlerin kombinasyonudur. Amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Araç değerler dürüstlük, sevecenlik gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı, entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (ERÇETİN, 2001; AKBAŞ, 2004)

2.2.2.3. Schwartz Değer Sınıflaması

Schwartz Rokeach'ın değer sınıflamasını geliştirerek değerleri on esas gruba ayırmıştır. Tüm gruplarda bulunan değer sayısı elli altıdır. Aşağıda Schwartz değer gruplaması tablo halinde verilmiştir.

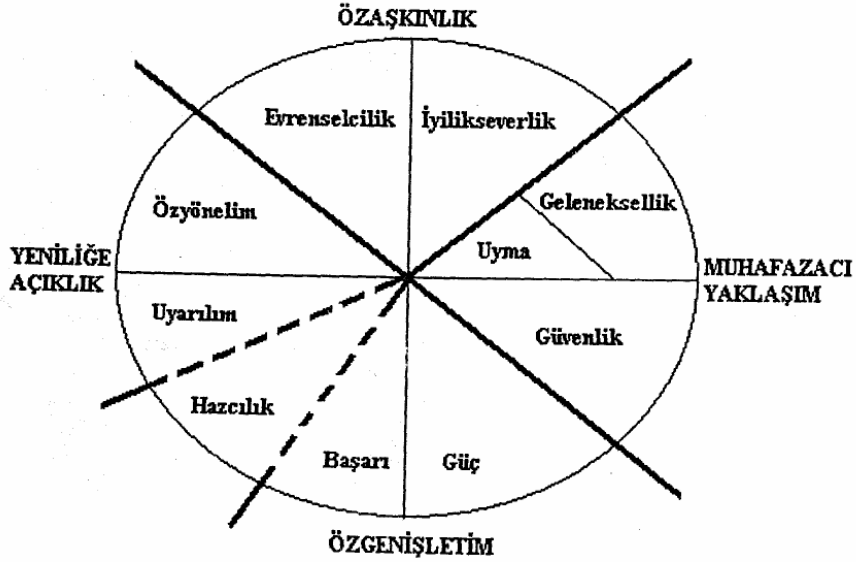
TABLO:1
Schwartz Değer Sınıflaması

Değer grupları	Değerler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı olmak, yetkin, muktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak
Hazcılık: Bireysel zevk ve hazzı yönelim	Zevk ve hayattan tat almak
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak
Evrenselcilik: 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: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak
Gelenekseverlik: Kültür ya da dinsel töre ve fıkirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat,

Değer grupları	Değerler
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkar olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

Kaynak: KUŞDİL VE KAĞITÇIBAŞI' dan (2000) uyarlanmıştır.

Yukarıda verilen değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır. İlk boyut yatay boyut olarak karşımıza çıkan boyuttur. Bu boyutta güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, özyönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyut ise dikey olanıdır. Bu boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri özaşkinlik, güç ve başarı ise özgenişletim olarak isimlendirilmiştir (KUŞDİL ve KAĞITÇIBAŞI, 2000).



ŞEKİL 1

Schwartz Değer Kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model Kaynak: KUŞDİL KAĞITÇIBAŞI, (2000); MASLOVATY, (2003).

Bu sınıflamaların dışında başka sınıflamalar da vardır. Ercan (2001) yaptığı çalışmada değerleri ulusal ve evrensel olarak ele almıştır. Ercan'ın çalışmasında belirtilen ulusal değerler: millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir. Aynı çalışmada; demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı, sanat değerleri ise evrensel değerler olarak belirtilmiştir. Bir başka çalışmada iş (çalışma) değerleri, işin doğasından kaynaklanan (intrinsic) ve işin sonucundan kaynaklanan (extrinsic) olarak ikiye ayrılmıştır (ERÇETİN, 2001).

Değerlerle ilgili kullanılan diğer bir sınıflama ise küresel değerlerdir. Topluma hakim olan güven, sadakat, itaatkarlık, sevgi, saygı, gizlilik, teslimiyet vb geleneksel değerler bilgi, rekabet, toplam kalite, demokrasi, birey ve insan hakları gibi küresel değerlerin etkisi ile çözülerek yeni anlamlar kazanmaktadır (DOĞAN, 2004). İnsanlar farklı dinlere ve inançlara mensupsa ya da hiç inanmıyorlarsa öğretilmesi gereken ortak değerler Gibbs ve Earley (1994 akt.: CAFO-SOMUNCU, 2000) tarafından; merhamet, cesaret, kibarlık, barış, dürüstlük, sadakat, nezaket, azim, saygı ve sorumluluk olarak sıralanmıştır. Bu değerlere küresel değerler denmiştir. Diğer bir sınıflamayı Canatan (2004) geleneksel ve modern değerler şeklinde yapmıştır.

Yapılan sınıflamalardan en çok kullanılanı Spranger sınıflamasıdır. Bu değerler içinde dini, ahlaki ve sosyal değerler daha baskındır. Genel olarak dini ve ahlaki değerler diğer değerlere göre aşkın kabul edilir ve toplumun çoğunluğunca saygıyla karşılanırlar (KOÇAK, 1999). Örneğin, ekonomik, politik ve entelektüel değerler ahlaki değerlerle yakın ilişki içindedirler ve davranışları ahlakla beraber biçimlendirirler (CAFO ve SOMUNCU, 2000).

2.2.3. DEĞER EĞİTİMİ

Eğitim, ülkeyi yeni değerler dünyasına sancısız ve sıkıntısız olarak katacak olan önemli bir araçtır. Değerler, eğitimle nesilden nesle aktarılacak, toplumda kişilikli, kendine, ailesine, çevresine ve tüm insanlığa faydalı bireyler değerlerle yetişecektir. Bu aynı

zamanda toplumun kültürünün devamlılığını sağlayarak geçmişle geleceği de birbirine bağlayacaktır. Değerler ve insan arasında karşılıklı bir döngü vardır. Değerleri insanlar ve yaşantıları oluştururken, oluşan bu değerler, kişiye ve topluma yön verecektir. Bütün bunların sağlıklı bir yapı içerisinde gerçekleşmesi ancak eğitimle olur.

Eğitimin genel amacı insanların kalbini, zihnini ve ellerini olgunlaştırmak ve özgürleştirmektir. Birey sosyal ve fiziki çevresini önce tanımalı, ardından bu çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirerek mevcut değerleri benimsemeli, ardından da kendine inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmelidir (KALE, 2007; DOĞANAY ve SARI, 2004).

Diğer canlılar hayatlarının çoğunluğunu içgüdü ile idare ederken insanların hareketlerinin çok azında içgüdü vardır. İnsan, davranışlarının çoğunu öğrenir. İnsan mutluluğu için neyin önemli olduğunu, toplum sağlığı için iyi olanı ve karakterli bir yaşam için gerekli alışkanlıkları öğrenir. Tarih bu gerçeği ortaya koymuştur. Örnek karaktere sahip kişiler ortaya çıkarmıştır. Her birey kendi karakterini ortaya çıkaran bir sanatçıdır. Birey dünyaya iyi ya da kötü alışkanlıkla gelmez. İyi alışkanlıkları çalışarak kazanır (RYAN, 1999 akt.: AKBAŞ, 2004).

Modern toplum bilim ve yaratıcılık konusunda gelişmeler sağlamış bu doğrultuda nesilleri yetiştirmiş olsa da değerler alanının daralması bireysel ve toplumsal açıdan pek çok sorunu ortaya çıkarmıştır. Birçok çalışmada; boşanma oranlarının artması, uyuşturucu madde bağımlılarının çoğalması, insanların yalnızlaşması, güvenlik sorunlarının artması gibi problemlerin arttığı ortaya çıkarılmaktadır. Bu problemlerin kaynağında değerlerin silikleşmesi ve bireylerin değerlerden uzaklaşması vardır. Bu problemleri çözmenin yolu da değer eğitiminden geçmektedir.

Globalleşme ve teknolojik değişimler yeni problemleri de beraberinde getirmekte fakat bunun yanında teknolojik olarak yapılabilenler, yaşamın uzamasını sağlamaktadır. Biyoteknoloji ve nanoteknoloji geleceği yapılandırılmasında en önemli gelişmelerin sağlanacağı alan olarak gösterilmektedir. Gelecekte de bireysel ya da toplumsal olarak, bizim için hayatın anlamının ne olacağı hakkında karar vermek zorunda kalacağız. Hayatta karşılaştığımız problemlerin odağını değerler oluşturur. Her şey gibi değişim

sürecinde problemler ve değerler de zamanla değişim gösterecektir. Bu değişiklikler doğrultusunda değer eğitiminde de değişiklikler olacaktır.

İnsani değerlerin temeli öncelikle aile ortamı içerisinde atılır. Anne babaya hürmet, büyüklere saygı, küçüklere sevgi, doğruluk, dürüstlük, adil ve güvenilir olmak gibi değerler öncelikle aile ortamı içerisinde yer bulurlar. Zamanla toplum içerisine yayılırlar. Bir toplumda mevcut değerlerin devamını sağlamak, ailelerin topluma yetenekli insanlar kazanmasına bağlıdır (NİRÜN, 1994).

Düzenli ve sağlıklı bir yaşam için çocukluktan başlayarak bireylere değer eğitimi verilmelidir. Arkadaşı, meslektaşı, komşusu ile uyumlu ilişki kurmaktan, vergisini ödemeye kadar toplumsal kurallara uyarak yaşayan kişilerin doğup büyüdüğü ülkelerde; değerler nelerin öncelikli olduğu ile birlikte evde aile tarafından ve okullarda bir program dahilinde öğretilmektedir (BRIDGE, 2003).

Değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimidir. Değer eğitimi, eğitimin sadece bir parçası olarak ele almak yanlıştır. Değer eğitim modelinin ruhudur (DİLMAÇ, 1999). Değer eğitiminde akla gelen iki önemli konu vardır. Bunlar; değerlerin öğretilirliği ve değerlerin benimsenerek benimsetilmesidir. Değerlerin öğretilirliği, bunun çocukluktan başlayıp yoğunluğu azalan şekilde hayat boyu sürdüğü bilinir. Çünkü öğrenme yaşam boyu sürer ve her öğrenilenin değerlerle bir bağı muhakkak bulunur. Yeni öğrenilenler ya bir değeri pekiştirir ya da yeni bir değere işaret eder.

Değerlerin eğitimi daha çok rol öğrenmesi şeklinde olur. Herkesin toplumun içinde bir mevkii ve bu mevki için toplumun uygun gördüğü rolleri vardır. Şu halde biz bulunduğumuz bir mevkide o mevkideki insanların neler yapması, neler düşünmesi, nelere kıymet vermesi vs. gerektiği hakkındaki bilgilere sahip oluruz. Bir erkek olarak cesaret, azim, sebat, soğukkanlılık gibi vasıflar bizim değer verdiğimiz şeyler olur. Bir genç kız, iffetli kalmanın büyük bir değer olduğunu öğrenir vb. Bu değerlerin arka planında toplumun desteği bulundukça, bunlar bizde kuvvetle yer eder. Fakat bu destek zayıflayınca bu değerler değişmeye veya bozulmaya müsaittir (GÜNGÖR, 2000). Bu değerlerin zayıflamaması ve bozulmaması için okullar değerlerin verilmesi aşamasında pekiştireç olarak kullanılabilir (CHAMPION, 1991 akt.: DİLMAÇ, 1999).

Değer eğitiminin iki amacı vardır: Birincisi insanların daha karakterli bir hayat sürmesini ve hayatlarından memnun kalmalarını sağlamaktır. İkincisi ise toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır. Değer eğitimi gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışır. Bireyin tatmin edici bir hayat kurmasına yardım eder. Geniş anlamda değer ve ahlak doğrunun yanlıştın, ahlaki olgunlaşmanın, istek, arzu ve tercihin ne olduğunu açıklar (KİRSCHENBAUM, 1995 akt.: AKBAŞ, 2007).

Değerleri insan şekillendirir ve bu değerler de milli benliğin temelini oluşturur. Bu sebeple ailede, okulda, çevrede, eğitim kurumlarında değerlerin yaşatılması ve aktarılması önem kazanır. Değer eğitimi insanların bulunduğu her yerde yapılır. Her yetişkin kendisinden küçük olanlar için iyi, kötü veya belirsiz bir model durumundadır. Sınıfta her öğrenci diğeri için öğreticidir. Okul servisi, spor salonu, koridorlar, sokak, bahçe, yaz kursları, kamplar vb. her yer değer eğitiminin bir parçasıdır. Ders kitapları, program, konular, ödevler ve öğretimin nasıl yapıldığı değerleri belirli bir şekilde etkiler (KİRSCHENBAUM, 2000; BOLAY, 2004; WEYRİNGER ve PATRY, 2006).

Değerler davranışlarımıza yön gösteren ilke ve standartlar olduğundan değerlerin eksik öğrenilmesi ve zayıflaması durumunda kişilikler de yetersiz kalacaktır. Yaratıcılık ve üreticilik özellikleri azalacak, bunun yerine yıkıcı, saldırgan ve geriletici eğilimler güç kazanacaktır (HÖKELEKLİ, 2006). Toplumun gelişimi, üretimin artması ve devamlılığın sağlanması için de değerlerin eğitime önem verilmelidir.

Değerlerin oluşumunda aile, çevre, eğitim, arkadaş ve dinin etkisi vardır. Değerler kendiliğinden oluşmazlar. Olumlu değerlere sahip olan insan, sahip olduğu değerlerin kalıcı olmasını sağlar (EKŞİ ve diğeri, 2006). Değerleri insan şekillendirir. Değerler de milli benliğin temelini oluşturur. Bu sebeple ailede, okulda, çevrede, eğitim kurumlarında değerlerin yaşatılması ve aktarılması önem kazanır.

Değerler birey tarafından sosyalleşme süreci içerisinde kazanılırlar. Değer eğitiminin zamanı ve yeri yoktur. “Ne zaman değer eğitimi verilmeli?” sorusunun cevabı her zamandır. Ancak kişilik şekillenmesinin temelleri küçük yaşlarda atıldığından değer eğitiminde ilk yılların önemi daha büyüktür (DOĞANAY, 2006). Değerler ailede, okulda, sokakta kısacası her yerde öğrenilir ve öğretilirler. Değerler insan davranışlarına ölçü ve

sınır getirir (BOLAY, 2004). Çocuk ahlaki değerlerden oluşmuş bir çevre içinde doğar. İnsan nasıl fiziksel bir çevrede doğuyor ve ona uyum sağlıyorsa aynı zamanda kültürel bir çevrede doğar ve ona uyum sağlar. Her iki durumda uyumsuzluk halinde bireyde mutsuzluk olur (AKBAŞ, 2004). Değer eğitimi çocuklukta aile ve yakın çevre içinde başlar. Yakın akrabalar, arkadaş çevresi, medya vb. değerleri etkiler.

Anne ve babaların değer eğitiminin çoğu kısmında ilk sorumluluğun kendilerine ait olduğunu bilmeleri gerekir. Bu doğrultuda hareket edilirse eğitimden yararlılık sağlanacaktır (DİLMAÇ, 1999). Değerler tabiatta var olarak hazır bulunmaz, insanlar tarafından oluşturulurlar. İnsanlık tarihi boyunca meydana getirilen değerler eğitimle nesillere aktararak günümüze kadar gelmiştir. Bunun için anne ve babalar değer eğitiminde ilk sorumluluğa sahiptirler.

Değerlerin öğrenilme aşamasında fertler bir gruba dahil olarak o grubun kendine has olan değerlerini öğrenirler. Zaman içerisinde fert ait olduğu grubun değerlerini kendisine mal eder. Sahip olacağı değerler, bireyin davranışlarının ne olacağı ve nasıl olacağı konusunda rehberlik eder. Fakat bireyler grubun değerlerini aynı biçim ve tempoda benimsemezler. Benimseseler dahi bireysel farklılıklardan dolayı bu değerleri yaşama, dışa vurma, ifade gibi durumlarda farklılık yaşanmaktadır (ŞİRİN, 1983 akt.: DİLMAÇ, 1999).

Bireyin bulunduğu tüm ortamlarla fiziksel olduğu gibi kültürel bir iletişim oluşur. Kendi yaşam biçimi ve değerleri içinde bulunduğu ortamı etkiler. Diğer taraftan aynı ortamda bulunan düşünce ve değerler de bireyi etkiler. Dolayısıyla çocuğun ailesinden sonra; oyun arkadaşları, komşular gibi çevrede bulunan herkes değerleri ve değer eğitimi etkiler.

Eğitim; bireyi topluma yararlı hale getirme olarak tanımlandığında, bu tanım değer öğretimini öne çıkarmış olur. Okullar çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırarak öğrenciyi yeniden toplumsallaştırma süreci içine sokarlar. Böylece bireyler toplumsal değerlerle topluma faydalı hale gelir (AKBAŞ, 2007).

Okullar örgün eğitim kurumları olarak bireyin eğitiminde çok önemli bir role sahiptirler. Çocuğun duygusal gelişiminde birinci derecede önem ailede olsa da, okulunda

bu konuda aile kadar önemli bir role sahip olduğu kabul edilir. Değer eğitiminin yapıldığı yerlerden biri de okuldur. Okul toplumun bir parçası olarak toplumda ne varsa içerisinde barındıran bir kurumdur. Okul hem kendi değerleri ve hem de toplumun değerlerini bir arada yaşatan bir kurum olarak öğrencilerin yeni değerler kazanmasında ve olumlu değerleri benimsemesinde önemli role sahiptirler.

Değerlerin eğitimi ile ilgili yapılan tartışmalarda çoğunluk, okullarda değer eğitiminin yapılması gerektiğini savunmuştur. Ancak hangi değerlerin öğretileceği ve değerlerin nasıl öğretilip öğrenileceği hep tartışma konusu olmuştur. Buna karşın az bir kesim okullarda değer eğitiminin yapılmamasını, bunun din kurumlarında ve ailede yapılmasını, değerlerin bireysel olduğunu ve değer eğitiminin çok zaman alıcı olduğunu savunmuştur (LEMİNG, 1997).

Okullarda değerler kapsamlı bir kavramdır ve duyuşsal alanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sevgi, saygı, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını benimseme ve yaşatma, ahlak, kişiliği geliştirme, olumlu karakter oluşturma gibi çok geniş bir alana yayılabilecek konular değer eğitiminin içinde değerlendirilebilir.

Değer eğitiminin önemli bir parçası da öğretmenlerdir. Öğrencilerin ahlaki yapıları ve değer yargıları hem öğretmenlerden hem de sınıf içinde ve dışında eğitimsel yaşantılardan etkilenecek oluşur (MASLOVATY, 2003). Öğretmenlerin değer eğitimindeki rolleri programa ve seviyeye göre değişir. Orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin kendi fikir ve değerlerini oluşturma sürecindedirler. Veugelers ve Kat (1998 akt.: VEDDER ve VEUGELERS, 2003) yaptıkları çalışmada değer eğitiminde lise öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha etkin ve dikkatli olmaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler öğrencilere bireysel değerlerini zorla benimsettirmeye çalışmamalı, onun yerine programın talep ettiği doğrultuda öğrencilerin kendi değer tercihlerini yapmalarına ve bunu yansıtmalarına çalışmalıdır. Bunun için öğretmen eğitiminde duyuşsal alan ve değer öğretimi ile ilgili konulara yer verilmelidir.

Değerlerin öğretiminde okulun açık programı ve örtük program etkindir. Açık program değerler bilgisinin verilmesini sağlar. Okullarımızda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi başta olmak üzere birçok dersin açık

programında değerler bilgisi vardır. Örneğin 9. sınıf Din Kültürü ve ahlak bilgisi dersi programının beşinci ünitesi tamamen ahlak ve değerler konusunu işlemektedir (EKŞİ ve diğerleri, 2006). Bunun gibi sevgi, saygı, derslere karşı olumlu tutum geliştirme, vatan ve millet sevgisi, doğruluk, çevre duyarlılığı gibi konular farklı derslerin açık programlarında bulunmaktadır.

Açık programlarda bulunan konular daha çok değerler bilgisini kapsamaktadır. Değerlerin eğitiminde açık program kadar, belki de daha fazla örtük program etkilidir (DOĞANAY ve SARI, 2004; VEDDER ve VEUGELERS, 2003). Paykoç, (1998) değer eğitiminin en iyi örtük programla verilebileceğini bildirmektedir. Bloom (1995) örtük programı; öğrenciye kim olduğunu öğreten, kişinin dünyadaki yerini ve önemini anlamasını sağlayan, kolay unutulmayan ama öğrenilmesi uzun süren okul içi kurallar, uygulamalar ve yaşam süreci olarak görür.

Sınıf, koridor, okul bahçesi, öğrencilerin okuldaki tüm bireylerle ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünü örtük programı oluşturur. Tıpkı gelenek ve görenekler gibi örtük program da öğrenciler üzerinde ciddi bir yaptırım gücüne sahiptir. Bu yaptırım gücü içerisinde değerleri de barındırmaktadır. Örtük program; okulda değerlerin yaşanması, var olması ve devam ettirilmesinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir.

Burada önemli olan durum, öğretilen değerlerle uygulama arasında farkların olmamasıdır (PAYKOÇ, 1998). Yani açık program ve örtük programın örtüşmesi gerekmektedir. Okulda öğrencilerin değerlerini ve değer sistemlerini değiştirme yerine, tutum ve değerleri açıklığa kavuşturma, inceleme, herkesin değer ve tutumlarına saygı gösterme öğretilmelidir.

2.2.4.DEĞER EĞİTİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Değer eğitiminin sistemli ve programlı bir şekilde yürütülmesinin tarihi yirminci yy. başlarına kadar gider. 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitime dair ilk çalışmalar Edward Thorndike ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Karakter eğitimi araştırmaları (Character Education Inquiry) adındaki bu çalışmalar 1928-30 yıllarında üç cilt halinde *Studies in the Nature of Character* adıyla yayımlanmıştır. Bunların yanında, Din Eğitimi

Derneği (Religious Education Association), ve Columbia üniversitesi Öğretmen Okulu kapsamında çalışan Sosyal ve Dini araştırmalar enstitüsü (Institute of Social and Religious Reseach) de karakter eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmıştır (LEMİNG, 1997).

1930'lu yıllarda karakter eğitimine gösterilen ilgi hızlı bir düşüş göstermiş ve bu ilgisizlik 1960'ların ikinci yarısına kadar sürmüştür. Bu dönemde dünya savaşının etkileri ve ulusal amaçlar eğitimde ön plana çıkarılmıştır (KİRSCHENBAUM, 2000). Ancak 1960'lı yılların sonuna doğru hem eğitimciler hem de halk tarafından değerlere gösterilen ilgide canlanma görülmüş, değer eğitimi önem kazanmıştır (LEMİNG,1997).

Kirschenbaum (1992) 1960 ve sonrasında değerler ve ahlak eğitiminin gelişimini Amerikan sosyal hayatı ile paralel bir gelişme olarak görür. Ona göre McCarthyism hareketi ve sonrasındaki gelişmeler aileler, din adamları ve politikacıların değerler ve ahlaka önem vermelerine sebep olmuştur. Bu dönemde değerler eğitimi aşılama ve model olma yöntemleri ile yapılmaya çalışılmıştır. Böylece değer eğitimi okullarda yerini almaya başlamıştır.

Değer eğitimi, gençlerin intihar oranlarının, madde bağımlılığının, alkol bağımlılığının, suç işleme ve cinayet oranlarının artışının gelişimine paralel olarak önem kazanır. Bu dönemde gençlerin ailelerden uzaklaşmaları, aile değerlerini benimsememeleri ve kendilerine yeni değerler oluşturmaları, değer ve ahlak eğitimi ön plana çıkarmıştır (LEMİNG, 1997). Diğer taraftan Amerika'da yaşanan siyah- beyaz mücadelesi, kadın hakları hareketleri ve yabancı hareketleri de mevcut değerlerin sorgulanmasına ve yeni değerlerin oluşmasına sebep olmuştur. Ahlak ve değer eğitimi de yaşanan bu değişimleri yansıtmıştır (KİRSCHENBAUM, 1992).

Bu dönemde değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar yetmişli yılların ortalarından sonra yayınlanmıştır. Değerlerle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmaktadır (KİRSCHENBAUM, 2000; LEMİNG, 1997). Yapılan çalışmalarda karakter eğitimi yerine değer açıklama (Values clarification) ve ahlaki ikilem (Moral dilemma) stratejileri değer öğretiminde ön plana çıkmıştır. Çalışmalar Amerika, Kanada, Avustralya, Yeni Zellanda, İngiltere gibi ülkelere de yayılmıştır (ARTHUR, 2005; KİRSCHENBAUM, 2000;

LEMİNG, 1997). Ancak bu yaklaşımların örtük programın değerler üzerindeki etkisini açıklamada yetersiz kaldıkları belirtilmiştir. Değer açıklama yaklaşımı duyuşsal alanı çok vurgulaması yönüyle, ahlaki iklim yaklaşımı ise bilişsel alanı ön plana çıkarması yönüyle eleştirilmiştir. (PURPEL, 1996).

1980’li yıllarsa değer eğitiminde gerilemenin yaşandığı bir dönemdir. Altmışlı ve yetmişli yılların ardından değişime kapalı seksenli yıllarda değer açıklama ve ahlaki ikilem stratejileri yerlerini tekrar karakter eğitime bırakmıştır. Bu yıllarda değer açıklama ve değerleri sınıflama yerine değer telkini daha fazla ön plana çıkmıştır (LEMİNG, 1997). Kirschenbaum (1992), bu durumu 60 ve 70’lerde sola dönük, yani değişim ve gelişime dönük bir yaklaşım, 80’li yılları ise değişim ve gelişime kapalı sağa dönük bir yönelim olarak tanımlamaktadır.

1990’lı yıllarda ise değerler ve ahlaka olan ilgi geri gelmiştir. Gençlerin cinsel düşkünlükleri, madde bağımlılıkları, erken hamilelik, intiharlar, boşanma oranlarının 2/3’e ulaşması vb. sosyal anlamda çöküşü işaret eden gelişmeler değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değer eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır (KİRSCHENBAUM, 1992).

Günümüzde değer eğitimi ile ilgili çalışmalara baktığımızda “Geliştirilmiş Karakter Eğitimi” adıyla değerleri ve ahlaki gelişimi de kapsayıcı bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu anlayış değer eğitimi, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi birbirleri ile ilintili alanları kapsayıcıdır. Toplumsal ve bireysel yaşamdaki değişim değerlerin önemini arttırdığından eğitimciler, sosyal psikologlar ve psikologların değerlerle ilgili çalışmaları devam edecektir.

Milli Eğitimin genel amaçlarında ve ilköğretim ile orta öğretimin genel amaçlarında değerlere vurgu yapılsa da değer eğitimi konusunda ülkemizde yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok dini ve ahlaki değerlere önem verilmiştir. Batı toplumunda yaşanan çözümler oransal olarak ülkemizde daha azdır. Ancak haberleşmenin kolaylaşması ve dünyanın küçülmesiyle batıda yaşanan çözümler ülkemizde de görülmekte; boşanma oranları artmakta, okulda, sokakta şiddet

yayılmakta, aile bağları ve toplumsal bağlar zayıflamaktadır. Bütün bunlar değer eğitimi daha fazla önem verilmesinin gerektiğini işaret etmektedir.

EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi) ülkemizde değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir kuruluştur. Eğitimle ilgili bireylere, ailelere, okullara, kuruluşlara danışmanlık hizmeti veren kuruluş Eylül 2000’de faaliyetlerine başlamıştır. Eğitim ve Sivil Toplum kurumları ile işbirliği içerisinde yeni, yerli ve nitelikli bir eğitim ve yönetim anlayışı ve ortamı geliştirmeyi amaç olarak benimsemiş olan EDAM bu kapsamda çeşitli dergi ve bültenleri yayınlamaktadır (EDAM, 2006). Bu dergilerden biri olan Değerler Eğitimi Dergisi (DED) değer eğitimi ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar açısından önemli bir çalışmadır.

Derginin tanıtımında; toplumun her kademesinde ve biriminde varlığının önemi tartışmasız olan değerlerin yeniden ve bilimsel bir bilgi ve bakışla gözden geçirilmesi amaç olarak belirtilmiştir. Dergide din, ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında ampirik, betimsel, teorik ve benzeri çalışmalar yayımlanmaktadır (DED, 2006).

2.2.5. DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Değer eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmış ve değer açıklama yaklaşımının öncülerinden olan Kirschenbaum (2000), günümüze kadar değer eğitiminde dört önemli yaklaşım yaşandığını belirtir. Bu yaklaşımlar; değer gerçekleştirme (values realization), karakter eğitimi (character education), ahlak eğitimi (moral education), vatandaşlık eğitimi (citizenship education)dir. Bu genel yaklaşımların dışında etik eğitimi, sosyal beceri eğitimi, demokratik değerler eğitimi, empatik ve eleştirel düşünce eğitimi, değer sınıflama, değer açıklama gibi farklı uygulamalar da vardır. Bunlar birbirleriyle ilişkili yaklaşımlardır.

Bu yaklaşımların bir kısmı doğrudan değer öğretimine, bir kısmı akıl yürütme, sorgulama ve eleştirme yolu ile değerlerin kazanılmasına vurgu yapar. Bu yaklaşımlar sınıf içerisinde uygulanabileceği gibi okul atmosferinde örtük program ve aile ile evde de

uygulanabilir (DOĞANAY, 2006). Aşağıda değer aşılama, değer açıklama, karakter eğitimi ve ahlaki muhakeme yaklaşımları açıklanacaktır.

2.2.5.1. Değer Aşılama, Telkin Yaklaşımı (Inculcation)

İnsan davranışlarına şekil vermek amacıyla kullanılan en eski yöntemlerden biri olan telkin, bir şeyi gerektiği kadar söylemek, aşılama, belletmek anlamı taşır. Telkin yaklaşımı değer eğitiminde geleneksel yaklaşım olarak kabul edilir (KİRSCHBAUM, 1992).

Yetişkinlerin çocuklara değerleri doğrudan öğretmesine dayalı olan yaklaşım; saygı, dikkat, uyum, adalet, doğruluk gibi temel değerlerin öğretilmesinde kullanılmıştır. Empoze etmeye dayalı olan yaklaşım özellikle ilköğretim aşamasında kullanılır. İlköğretimde okuma parçaları, hikayeler, yaşanmış olaylar gibi aktivitelerle uygulanabilecek olan bu yaklaşım yetişkinlerde ise doğrudan değeri telkin yoluyla uygulanabilir (EYLER, 1989).

Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer belirlenir, zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığı ile değerler kazandırılmaya çalışılır (DOĞANAY, 2006). Bu yaklaşımda yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Veli ya da öğretmenin “iyi bir öğrenci böyle yapmaz, çocuklar büyüklerine saygı gösterir.” Tarzında söylemleri telkin yöntemine örnek olarak gösterilebilir (WELTON ve MALLON, 1999 akt.: AKBAŞ, 2004).

Telkin yaklaşımı hem okulda hem de okul dışında kullanılabilen bir yaklaşım olsa da öğretmenler tarafından kullanıldığında her zaman işe yaramadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle yeterince zaman geçirmemeleri, öğrencilerin çocukluklarının ve yetişme şartlarının öğretmenlerce yeterince bilinmemesi de yaklaşımın her zaman işe yaramamasının sebepleri olarak görülmüştür (AKBAŞ, 2004).

Telkin yaklaşımı 1920’ler ve sonrasında karakter eğitimi içerisinde temel metot olarak kullanıldı. Günümüzde daha çok izciler, ordu ve dini organizasyonlar gibi kurumlarda kullanılan yaklaşım çocukların eğitiminde büyük insanların, tarihi kahramanların yaşamlarından örneklerin çalışılması ile uygulanabilir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin

öğrencilerini kendi hayatları ile ilgili hikâyeler anlatmaya cesaretlendirmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler hikayeler yoluyla ahlakla ilgili deneyimler kazanacaklar, değerleri öğreneceklerdir (LEMİNG, 1997).

2.2.5.2 Değer Açıklama Yaklaşımı (Values Clarification)

Çocuklara değerler telkin edilmesi değer öğretiminde kullanılsa da yetişkinlerin telkin yoluyla değerleri öğrenmesi artık çok zordur. Değişen dünyada arkadaş grupları, televizyon, internet gibi çevresel etkilerle bireyler kendi değerlerini oluştururlar. Bu yeni değerler mevcut değerlerin bir kısmını pekiştirirken bir kısmını da silikleştirebilir.

İkinci dünya savaşından sonra gelişen daha özgürlükçü nesil 1960'lı yıllar sonrasında değer açıklamayı değer öğretiminde en çok kullanılan yaklaşım haline getirmiştir. Çünkü bu nesil mevcut değerlerin ötesinde kendi değerlerini oluşturmuştur. Bu kuşaklar arasında bir boşluğu oluşturduğundan, gençlerin kendi değerlerini açıklamaları yöntemine başvurulmuştur (KİRSCHENBAUM, 1992).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilerin kendi değer sistemlerini kurmalarına ve bunu açıklamalarına yardım eder. Gençlerin hayatlarını nasıl yaşayacağı, karar alırken nasıl davranacağı, karşılaştığı soruları nasıl cevaplayacağı ile ilgili kendi değerlerini oluşturmaları gerekir. Gençler ve yaşlılar, arkadaşlık, otorite, çalışma, eğlence, cinsellik, din vb. konularda çoğu zaman anlaşmazlığa düşerler, değer çatışması yaşarlar. Bu çatışma durumlarında gençlere yardım edilmeli, onların değerlerinin ne olduğu öğrenilmelidir (SİMON, 1972 akt.: AKBAŞ, 2004).

Değer açıklama insanların kendi değerlerini anlamalarına yardım eder. Eğer insanlar değerlerini anlar ve açıklarlarsa davranışlarını da değiştireceklerdir. Bu insanların daha az tutarsızlık, karışıklık ve ilgisizlik yaşamalarını da sağlayacaktır (LEMİNG, 1997).

Değer açıklama yaklaşımının dört anahtar ögesi vardır. Bunlar:

- 1- Hayata odaklanma: İnsanların dikkatlerinin kendi hayatlarına ve değerlerine odaklanması
- 2- Kabullenme: Değer açıklayan kişi başkalarının durumlarını yargılamaksızın kabullenmelidir

3- Daha fazlasını yansıtmaya davet: Sadece başkalarını durumlarını kabullenme değil, onların da kendi değerlerini yansıtmalarını sağlama, onları cesaretlendirme durumu,

4- Kişisel gücü artırma: Değer açıklama, düşünce ve değerleri açıklamanın yanı sıra, kişisel gelişimi de arttırır (LEMİNG, 1997).

Değer açıklama yansız bir yaklaşımdır. Kendi değerlerini açıklamayı, başkalarının değerlerini de kabullenmeyi içerir. Değer açıklamanın üç aşama içerisinde yedi basamağı vardır. Bu aşama ve basamaklar şu şekildedir:

Seçme (Choosing)

- 1- Özgür bir şekilde seçim yapma
- 2- Alternatiflerden seçim yapma
- 3- Alternatiflerin sonuçlarını düşünüp değerlendirdikten sonra seçim yapma

Ödüllendirme (Prizing)

- 4- Ödüllendirme, değer verme, değerli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme
- 5- Seçilen değeri topluma yansıtmaya, seçilen değeri açıkça söyleyebilme.

Hareket (Acting)

- 6- Hareket, seçilen değerle bir şeyler yapma,
- 7- Değerlerle uyumlu hareketleri tekrar etme, değerlerle uyumlu bir yaşam biçimi benimseme (KİSCHENBAUM, 2000; LEMİNG, 1997)

Değer açıklamada amaç, öğrencilerin oluşturdukları değerleri açıklamaları ve bu süreç içinde yeni değerler kazanmalarınıdır. Yukarıdaki basamaklar sürecinde bunların gerçekleşmesi ve öğrencilerin yeni değerleri benimsemeleri mümkün olur.

Değer açıklama yaklaşımının işleyiş sürecinde öncelikle bir olay/konu ortaya atılır. Bu konuyu öğretmen, öğrenci, aile ya da başkası ortaya koyabilir ve olay arkadaşlık, aile, sağlık, din, çalışma, sevgi gibi herhangi bir olayla alakalı olabilir. Daha sonra öğretmen öğrencilerden bu olay hakkında okuma, düşünme, yazma gibi çeşitli aktiviteleri yapmalarını ister. Ardından öğretmen olay hakkında herkesin kendi bakış açısını ve değerlerini söylemesini isteyerek tartışma başlatır. Burada başkalarının görüşlerini kabullenme kritik bir noktadır. Herkes olay hakkında belirginleşen kendi değerini açıklar

(KİRSCHENBAUM, 2000). Bu süreçte yukarıda belirtilen aşamalardan geçilerek yeni değerler oluşturulur ve davranışlar da bu değerlere göre biçimlendirilir.

Değer açıklamada anahtar öge, cevap verme ve değer açıklamadır. Öğretmen cevap açıklanırken, doğru, yanlış gibi yargılardan uzak olmalı, kendi doğru cevabını söylememeli, eleştirmemeli; sadece öğrencileri cesaretlendirmeye çalışmalıdır. Bu noktada değer açıklamaya dair eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirilerin birincisi öğretmenlerin öğrencilerin kişisel değerlerini araştırmaya hakları olmadığı yönündedir. İkinci eleştiri ise öğrencilerin değerlerini toplulukta açıklamalarının doğruluğuyla ilgilidir (LEMİNG, 1997).

Değer açıklama yaklaşımında, değer belirginleştirme çalışma kâğıtları da kullanılmaktadır. Değer belirginleştirme çalışma kâğıtları bir yazı, resim ya da karikatür olabilir. Bu çalışma kâğıdındaki içerikle alakalı öğrencilere sorular yöneltilir böylece değer açıklama gerçekleşmiş olur. Bu süreçte de yukarıda belirtilen aşamalara uyulur (DOĞANAY, 2006).

Değer açıklama yaklaşımıyla öğretmenler öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar sunsa da bu yaklaşım 1980 sonrasında ciddi eleştiriler alır. Bu eleştirilerin belli başlıları şunlardır:

- Bu yaklaşımda öğrencinin kişisel alanına girme tehlikesi vardır
- Öğretmen bir psikiyatr ve gelişim uzmanı değildir. Bu yaklaşımda öğretmene bu rol biçilmiştir.
- Ahlaki ve ahlaki olamayan konuların ayrılmasında güçlükler yaşanmaktadır.
- Bu yaklaşımda bütün değerlere eşit doğrulukta bakılmaktadır (WELTON ve MALLAN, 1999 akt.: AKBAŞ, 2004).

2.2.5.3 Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini

kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle, değer içeren soru ya da sorunları mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varmadır. Bu süreçte üst düzey bilişsel süreçler sıklıkla kullanılır (DOĞANAY ve SARI, 2004).

Değer analizi yaklaşımında sekiz aşama vardır. Bunlar:

- 1- Değer sorununu belirleme,
- 2- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
- 3- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- 4- Bilgi ve kanıtların uygunluğu ve doğruluğunu değerlendirme
- 5- Olası çözüm yollarını belirleme
- 6- Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme
- 7- Seçenekler arasından birini seçme
- 8- Seçilen öneri doğrultusunda davranma (WELTON ve MALLAN, 1999 akt.: DOĞANAY, 2006).

Bu yaklaşım değer açıklama yaklaşımına benzese de kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu yönüyle problem çözme yöntemine de benzeyen yaklaşım bilişsel açıdan hem değer açıklama hem de telkin yaklaşımından daha güçlü yönleri sahiptir.

2.2.5.4. Karakter Eğitimi (Character Education)

1990 ve sonrasında değer eğitimi yaklaşımlarının en önemlisi karakter eğitimidir. Karakter gözlemlenebilir iyi ilişkiler geliştirmek ve iyi işler yapmakla alakalıdır. Erdem, mantıklılık, dürüstlük, doğru otoriteye itaatkârlık, iyi bir mizah anlayışına sahip olmak gibi beceriler karakter kavramı içerisinde yer bulurlar (LEMİNG, 1997). Lickona, Schaps ve Lewis'de (2003) karakteri, iyi şeyler düşünme, iyi şeyler yapma ve isteme olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı karakter eğitiminden geçen bireylerin zihnen, kalben ve davranışsal olarak iyi şeyler yapmaları beklenmektedir.

Kişinin karakterini hangi değerlere sahip olduğu veya olmadığı belirler. Nazik mi, kaba mı olduğumuz, dürüst mü, sahtekâr mı olduğumuz, güvenilir mi, güvenilmez mi, saygılı mı, saygısız mı, sadık mı, aldatan mı, kendine hakim olan mı, olmayan mı, sorumlu mu, sorumsuz mu olduğumuzla ilgili sorulacak sorular, kimsenin göremeyeceği bir durumda sorulduğunda alınan cevaplar, yapılan ve yapılmayanlar, karakteri belirler.

Karakter eğitimi hem amaçları hem de öğretme yaklaşımı açısından değer açıklama ve değer telkini yaklaşımlarından ayrılır. Bunlar, karakter eğitiminde bir dizi özel erdem ve amaç vardır. Değer açıklama yaklaşımında her birey kendi değerini oluştururken karakter eğitimi bunun tersi olarak belli erdemlerin öğretimini esas alır.

Karakter eğitiminde hararetle tavsiye etme, model olma, ders verme, yazma, medya gösterileri, başkalarına yardım etme gibi erdemli davranışlar, uygun davranışla ödüllendirme vb birçok öğretme aktivitesi karakter eğitiminde kullanılabilir. Öğretmenler karakter eğitiminde uygun öğretme aktivitesini seçebilirler. Karakter eğitiminde öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına ve geliştirmelerine ise önem verilmez (LEMİNG, 1997).

İyi karakterli olmak, olumlu değerleri benimsemek ve yaşamakla mümkün olur. Başkalarına saygı duyma, nezaket, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma, erdemli olma, doğruluk gibi olumlu değerlere sahip bireyler iyi bir karakter geliştirmiş demektir.

Lickona, Schaps ve Lewis (2003) karakter eğitiminin; insanların temel etik değerleri anlaması, onları önemsemesi ve onlar doğrultusunda davranması için onlara kasıtlı olarak yapılan çabalar olduğunu belirtir ve karakter eğitiminin on bir temel prensibi olduğunu belirtir. Bu aşamalar şunlardır: İyi karakterin temelinde ahlaki değerler vardır. Karakterin düşünce, duygu ve davranışı kapsayıcı bir yapısı vardır. Karakter gelişimi için gelişmiş, uluslar arası, aktif ve etkili yaklaşımlar kullanılmalıdır. Karakter eğitimi dikkatli, özgür ve adil bir okul toplumu ortaya çıkarır. Öğrencilerin ahlaki davranışlar sergilemesini sağlar. Anlamlı ve meydan okuyucu bir akademik müfredatla bütün öğrencilerin karakterini güçlendirerek başarılı olmalarına yardım eder. Öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerini sağlar. Okul yöneticilerini ve öğretmenleri ahlaki topluluğun sorumluları ve paylaşımcıları olarak görerek bunları eğitimin rehberi görür. Paylaşılan ahlaki liderliği

geliştirir. Aile ve çevreyi karakter eğitiminde etkili ortaklar olarak görür. Okul ekibini karakter eğitimcileri, öğrencileri iyi karakteri uygulayanlar olarak görerek okul karakterini ortaya koyar.

Lickona'ya (1991 akt.: DOĞANAY, 2006) göre karakter eğitimi için okulda kullanılabilecek on iki strateji vardır. Bunlardan üçü okulu, dokuzu sınıf içi etkinlikleri kapsar. Bu stratejilerden tüm okulu kapsayanları şunlardır:

- Öğrencileri sınıfın dışında da koruma ve önemseme,
- Okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma,
- Çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etme,

Öğretmenlerin sınıflarda kullanabileceği karakter eğitimi stratejileri ise şöyledir:

- Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen,
- Herkesin birbirine saygı duyduğu ve birbirini önemseydiği bir sınıf ortamı yaratmak
- Ahlaki disiplini sağlama,
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma
- Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme
- Kubaşık (İş birliğine dayalı) öğrenmeyi kullanma
- Vicdanları geliştirme
- Okuma, yazma vb ile etik değerler hakkında bilişsel boyutu geliştirme
- Çatışma yöntemini öğretme

Toplumların yaşadıkları hızlı değişim ve ahlaki bozulma, karakter eğitimi ve değer eğitiminin önemini arttırmaktadır. Günümüzde öğrencileri arkadaşlarından, televizyon ve internetten aldıkları birçok olumsuz örnek, karakterlerini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple okulda öğretmenler tutum ve davranışları ile öğrencilerin iyi karakter sahibi olmalarını sağlamaya çalışmalı, öğrencilere örnek olmalıdır.

Şiddet, saygısızlık, hırsızlık, dolandırıcılık, sigara ve alkol kullanımı, madde bağımlılığı, kurallara uymama, bencillik, argo kelimelerin kullanılması vb olumsuz davranışların yaygınlaşması karşısında öğrencilere sevgi, saygı, sorumluluk gibi değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Karakter eğitimi de bu gibi olumlu değerlerin öğretilmesini içermektedir.

2.2.5.6. Ahlaki İkilem (Moral Dilemma) Yaklaşımı

‘Ahlak’, Arapça bir kelime olarak din, tabiat, huy, karakter gibi anlamlara gelmektedir. İngilizce karşılığı olan moral kelimesi Latince ‘moralis’ kelimesinden türemiştir ve Latince’de ‘moralis’; huy, hal, karakter gibi anlamlara gelmektedir (KILIÇ, 1996).

Ahlak eğitimi genel bir konudur ve çeşitli şekillerde her zaman eğitimin önemli bir konusu olmuştur (BACANLI, 2006). Platondan beri ahlak eğitimi okulların bir görevi olarak görülmektedir. Platonun öğrencileri bilgi kadar erdemlere de önem vermekte idiler. Onlar aklını kendisine kullandığı kadar, başkasının faydasına da kullanabilen insanlardan olmaya, öyle vatandaşlar yetiştirmeye çalıştılar (LİCKONA, 1993 akt.: AKBAŞ, 2004).

Ahlak eğitimi geleneksel olarak felsefenin konusu içerisine girer. Ancak filozoflar değerlerin iyi ve kötü olarak sınıflanmasını ve ahlakın irdelenmesini zihinsel açıdan uzun süre incelemeler. Fakat Kohlberg çocuk ve yetişkinlere ahlaki ikilemler sunmak yoluyla onların tercihlerini öğrenme yoluna gitti. Kohlberg ikilemlerde seçilen sonuca değil, çocuk ve yetişkinlerin tercih yapma süreçlerine odaklanarak, zihinsel değişikliklere odaklandı (BOEREE, 2003).

Kohlberg, ahlak eğitiminin amacını ahlakta üst seviyelere ulaşmak ve buna olanak sağlamak olarak görmektedir. Bunun için belli değerleri aktarmak değil, akıl ve mantığı harekete geçirmek okulun ve eğitim programının görevi olarak görülmüştür. Yapılacak eğitim belli bir dersin konusu ve içeriği değil, bütün okulun görevi ve özelliği olmalıdır (ÇİLELİ, 1986). Bu örtük programın ahlaki gelişim ve değer eğitiminde önemini artırmaktadır.

Yaptığı çalışmalarla Kohlberg, ahlaki değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmeler sonucunda oluştuğunu belirtmiştir (DOĞANAY, 2006). Kohlberg, ikişer aşamadan oluşan üç evreli bir ahlaki ikilem yaklaşımı ortaya koymuştur. Bu düzey ve evreler şu şekildedir:

1- **Gelenek öncesi evre:** Bebeklik ve erken çocukluk döneminde bireyin henüz ahlaki gelişiminin yeni başladığı zamanlardaki evredir. Bu düzeyde cezadan kaçınma ve ödülleri almaya çalışma söz konusudur. Bu düzey iki aşamadan oluşmaktadır.

- I. Aşama(4- 6 yaş): Ödül ve ceza aşaması; bu aşamada yapılan hareketin karşılığında ödül mü, yoksa ceza mı alınacağı önemlidir. Ödül getiren ve cezadan kurtaran davranışlar doğru ve iyi olarak görülür. Basitçe bu aşamada çocuğun isteklerinin yerine gelmesi ve zevk duyması ön plana çıkar.

- II. Aşama(6- 9 yaş): Bu aşamaya değiş tokuş aşaması(exchange stage) denir. Bu aşamada başkalarının da kendi seçimleri ve ilgileri olduğu fark edilmeye başlanır. Çocuk bu dönemde başkaları ile alış veriş, karşılıklı fayda sağlama esasları üzerine ilişki kurar. Çocuk, “Sen sırtımı okşarsan ben de sırtını okşarım”, “ben ona yaparsam o da bana yapar” mantığı ile hareket eder. Bu aşamada basit anlamda adil olanı sorgulamaya başlasalar da gerçek adaleti ayırt edemezler.

2- **Geleneksel evre:** Çocukların okula başlamaları sürecinde ortaya çıkan evredir. Bu süreçte bazı durumlarda çocuklar gelenek öncesi evreye kayabilirler. Yetişkinler ise birçok durumda geleneksel evredeki gibi davranış sergileyebilirler. Bu düzeyde toplumsal kurallar önemlidir ve kurallara uyulması gerekir.

- III. Aşama(9- 15 yaş): Başkalarının onayının önemli olduğu bir aşamadır. Bu aşamaya ‘iyi çocuk/iyi kız’ aşaması da denilir. Duyuşsal konulara ilgi artar ve sadakat, güven gibi kavramlar önem kazanır. Çocuklar kendilerine göre kurallar oluşturup bu kurallara sadık kalırlar.

- IV. Aşama(15- 18 yaş): Kanun ve Düzen aşaması olarak da adlandırılır. Çocuklar bu aşamada toplumsal hayatı bir bütün olarak algılamaya başlarlar. Doğru ve yanlış belirleyen toplumsal kurallardır. Herkesin görevini yapması ve otoriteye saygı gösterip kurallara uymasına önem verilir.

3- **Gelenek ötesi evre:** Bazı gençler ve yetişkinler toplumsal kuralların ötesinde bireysel özgürlük ve insan haklarının gözetildiği evrensel değerleri benimserler. Bu aşamada sebeplere bağlı olarak kişisel ahlaki çıkarımlar yapılır.

- V. Aşama(18- 20 yaş): Sosyal anlaşma aşaması olarak da bilinir. Bu aşamada gençler ahlaki kuralların oluşumunda toplumsal kurallara ve kişi haklarına dikkat ederler. Değerlerin bireyler ve yaşadıkları sosyal ortama göre değişebileceğini fark eden gençler; iyi olanın toplumun yararına ve toplumsal kurallara uygun olan olduğunu düşünürler.

- VI. Aşama (20 yaş üstü): Evrensel değerler aşamasıdır. Bu aşamada toplumsal kurallar geride bırakılarak, evrensel değerler çerçevesinde kişisel kararlar verilir. Gelenekler, toplumsal kurallar ve evrensel değerler arasında çatışma yaşanırsa evrensel değerler tercih edilir. Bireyin davranışlarına; insan hakları, özgürlük, eşitlik, demokrasi gibi değerler yön verir (BOEREE, 2006; GÜNGÖR, 2000; BACANLI, 2006).

Ahlaki ikilem yaklaşımında öğrencilere ikilemler içeren örnekler verilir ve öğrenciler bu örnekler üzerinde kendi değer yargılarına göre tercihte bulunarak ikilemleri çözerler. Önemli olan tüm öğrenciler ve yetişkinler için kullanılabilecek olan yaklaşımda ikilemlerden hangisinin seçildiği değil, seçim yaparken nelere dikkat edildiği, neden o tercihin benimsendiği meselesidir (LEMİNG, 1997).

Kohlberg'in değer eğitimi ile ilgili daha ileri seviyede olan yaklaşımı ise 'Adil Topluluk Okulları' (Just Community Schools) yaklaşımıdır. 'Adil Topluluk Okulları' yaklaşımı, okulun katılımcı ve demokratik bir çevre olması esasına dayanır. Öğrenciler bu demokratik ortamda çeşitli toplantılara katılmak suretiyle grup kimliği, grup aidiyeti ve ahlaki gelişim becerilerini arttırırlar. Böylece öğrenciler demokrasi ve değerler gibi konularda yaşantılar da edinirler (BACANLI, 2006).

2.2.5.7. Diğer yaklaşımlar (Vatandaşlık eğitimi, İnsani değerler eğitimi, Demokratik değerler eğitimi)

Vatandaşlık eğitimi; iyi vatandaş yetiştirmek amacını gerçekleştirmek için, devletin kanun ve işleyiş biçiminin öğretilmesi sürecidir. Vatandaşlık eğitimi ile siyasi sisteme uygun, milli değerlerin, bilgi ve becerilerin aktarımı yapılmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi ile milli birlik ve beraberliğin sağlamasında dayanışmanın önemi vurgulanır. Dayanışmaya vurgu yapılır. Hukuk kuralları toplumsal yaşamı düzenleyici ölçütler koyarak bazı sınırlamalar getirir. Bu hukuk kuralları, toplumsal düzenlemeler, ölçüt ve sınırlılıklar vatandaşlık eğitimi ile okullar vasıtası ile öğrencilere aktarılır.

İnsani değerler eğitimi; bir çocuktaki iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve çocuğun kişiliğini bütünüyle geliştirip insani mükemmelliğe erişmeyi amaçlamaktadır. İnsani değerler eğitiminde beş evrensel değerden söz edilir. Bu değerler; sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış ve şiddetten kaçınmadır. Bu temel değerler kendi başlarına kullanıldıklarında monoton bir hal aldıklarından dürüstlük, paylaşma, mutluluk, sabır, cesaret, saygı, merhamet gibi ilgili diğer değerlerle bu beş değeri ilişkilendirmek gerekmektedir (DİLMAÇ, 2000).

İnsani değerler eğitimi çocuklara çekici gelecek bir yöntem kullanarak onları eğitmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için; sessiz oturuş, ilgi uyandıran ipucu, grup halinde şarkı söylemek, öykü anlatma, oyun oynama gibi yöntemler sınıfta kullanılabilir (DİLMAÇ, 2000).

Demokratik değerlerin kazandırılması, demokrasinin yaşam boyunca her toplumsal kurumda yaşanıp yaşatılmasını gerektirir. Okulda verilecek demokratik eğitim sayesinde öğrencilere demokratik değerler kazandırılabilir. Öğrencilere; eşitlik, adalet, saygı, özgürlük dürüstlük, iyiyi arayış, hoşgörü, sorumluluk vb değerlerin öğretilmesi için okul ortamının demokratik olması gerekmektedir. Öğretmenler de bu değerlerin kazandırılmasına yönelik uygun yöntemler kullanmalıdır (OĞUZ, 2004).

2.3. SOSYAL BİLİMLER VE DEĞERLER

İnsanı, toplumu ve ağırlıklı olarak insan- insan, insan - toplum ve insan- eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yönetime uygun olarak üretilmiş düzenli bilgilere sosyal bilimler denir (DEMİR ve ACAR,1993). Önceleri felsefe içinde olan ancak Aydınlanma Çağı ve sanayileşme sonrasında ayrı disiplinler olarak karşımıza çıkan; tarih, coğrafya, arkeoloji, iktisat, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, ekonomi gibi bilimler sosyal bilimler veya beşeri bilimler olarak adlandırılır.

Sosyal bilimler konu alanları olup, kapsama tarih, coğrafya, iktisat, antropoloji, siyaset vb. disiplinler girmektedir. Sosyal bilimler insan davranışını çeşitli yönlerden analiz ederek objektif bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak da, sosyal bilimlerin içeriği kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık birçok sosyal insan yaşantısından türetilmiştir. Sosyal ilişkileri zaman ve mekan içinde inceleyen kişilere sosyal bilimci adı verilir (BARTH ve DEMİRTAŞ 1997).

İfade edilen sosyal bilim disiplinlerine bakıldığında, hepsinin değerlerle ilişkili olduğu görülecektir. Değerlerin oluşumu, gelişimi, değişimi ve bozularak ortadan kalkması tamamen birey ve toplumun etkisi ile yine bireyde ve toplumda olan olaylardır yani değerler insanla ve insanda var olan olgulardır. İnsan ve insanlarla ilgili bilgiler üreten disiplinlere de sosyal bilim disiplinleri denir. Her bir sosyal bilim disiplini insanın bir boyutunu inceleyerek, o alanla ilgili bilimsel bilgiler üretir (DOĞANAY, 2004). Bu bilgiler aynı zamanda değerlerle ilgilidir ve bu bilgilerin aktarımı ile değerlerin aktarımı da sağlanmış olur.

Zamanımız iletişim ve ulaşımın artmış olduğu ve bu artışını katlanarak arttırdığı bir dönemdir. Teknolojik gelişmelerle hayat kolaylaşmış ise de insanlar arasındaki ilişkiler karmaşıklaşmış birincil ilişkilerin yerini ikincil ilişkiler almıştır. Artık; dünyanın öbür ucundaki insanla anlık iletişim kurulabilirken, üst kat komşusunu tanımayan birçok insan vardır. Bu durum sosyal bilimler öğretiminin önemini arttırmaktadır. Sosyal bilimler disiplinlerinin verdiği bilgi ile insan kendini ve toplumu daha iyi tanıyacak ve demokratik kültüre sahip, sağlıklı bir birey olacak ve öğrendiklerini yeni nesillere aktarabilecektir (DEMİRCİOĞLU, 2004).

Sanayi inkılâbının ardından kentleşmenin artması, sosyal hayatın çok canlanması ve karmaşılaşan problemler, sosyal bilimlere verilen önemi artırmıştır. Sosyal bilim dersleri, lise öğrencilerini hem yüksek öğrenime hazırlar, hem de etkili, hak ve sorumluluklarını bilen, eleştiriye açık ve yaratıcı olan bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir (DEMİRCİOĞLU, 2005).

Sosyal bilimlerle öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikler; olumlu bir hayat görüşü geliştirme, toplumca beklenen ve ihtiyaç duyulan tavırları geliştirme ve gerekli bilgi ve becerileri kazanma gibi sosyal ve psikolojik yönleri bulunan becerilerdir (ÖZOĞUL, 1974 akt.: DEMİRCİOĞLU, 2005).

Paykoç (1991 akt.: DEMİRCİOĞLU, 2005) da sosyal bilimlerin öğretimiyle öğrencilere; kişilik gelişimi, insan ilişkileri, ekonomik verimlilik, yurttaşlık sorumluluğu, değişme ve yaşamla başa çıkma, evreni dünyayı ve yurdu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma becerilerinin kazandırılabilceğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilimlerle ilgili en fazla çalışama yapılan ülkelerden bir olan ABD deki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’de sosyal bilimlerle öğrencilere kazandırılacak beceri ve nitelikleri; bilgiyi kazanmaya ilişkin beceriler, bilgiyi düzenleme, kullanma ve üretmeye dönük beceriler ve sosyal katılım becerileri olarak belirlenmiştir (DEMİRCİOĞLU, 2005). Belirtilen bu becerilerin alt beceri ve nitelikleri bulunmaktadır. Bunlar okumaya ilişkin beceriler, çalışma becerileri, referans ve bilgi tarama becerileri, teknik beceriler, zihinsel beceriler, problem çözme becerileri, kişisel ve grupla etkileşim becerileri gibi beceri ve niteliklerdir.

Bu beceri ve niteliklerin bir kısmının direkt bir kısmının ise dolaylı olarak değerlerle ilişkisi kurulabilecektir. İnsan ilişkileri, olumlu bir hayat anlayışına sahip olmak, yurttaşlık sorumluluğu, değişme ve yaşamla başa çıkma ve kişiler arası ilişkiler, sosyal hayata katılıma ilişkin beceriler direkt olarak değerler ile ilişkileri olan becerilerdir. Bu becerileri kazandırılması değer eğitimi ile olabilecektir. Sosyal bilimlerin konu alanlarından biri olan tarih ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersi içerisinde yer aldığından aşağıda sosyal bilgiler ve öğretimi ve tarih konusu ele alınacaktır ardından da tarih öğretimi ve değerler konusu ele alınacaktır.

2.3.1. Tarih Öğretimi ve Değerler

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri olan tarih insanlığın hafızası, geçmişte yaşanan olaylar ve bu olayların tarihçi tarafından yorumlanarak aktarılması olarak tanımlanabilir. Literatürde tarihle ilgili farklı tanımlar mevcuttur. Bu tanımlamalara bakıldığında tarihin; geçmişte yaşanan olaylar, bu olaylar arasındaki bağlantılar ve günümüze kadar gelen bir süreç, tarihinin çalışma alanı ve yapıp ettikleri, zihinsel bir faaliyet olması gibi farklı yönleri vurgulanmıştır (DEMİRCİOĞLU, 2005; DİLEK, 2002).

Tarih bize birçok kavmin ve milletin nasıl doğduğunu, geliştiğini, kuvvetlendiğini ve nasıl zayıflayıp yok olduğunu göstermektedir. Geçmişten günümüze maddi ve manevi miras bırakan bu milletler tarih dersi sayesinde daha iyi tanınır. Tarih dersleri ile milletlerin siyasi, sosyal yaşantıları, gelenek, görenek, örf ve adetleri tanınır, incelenir. Milletlerin hayatını etkileyen iyi ve kötü faktörler belirtilir. Öğrencilere iyiyi yapma ve kötülükten uzaklaşma bilinci verilerek ahlaki değerler kazandırılır (ULUSOY, 2005). Tarih sadece geçmişin günümüze aktarımı olarak görülmemelidir. Dünya savaşları sonrasında yaşanan değişimler ile tarih öğretimi ile öğrencilere problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerinin kazandırılması, barış sevgisi ve insanlığa saygı ile yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (DEMİRCİOĞLU, 2006)

Kültürel kimliğin kazanılmasında tarih öğretiminin rolü büyüktür. Kültürel kimlik, insanın içinde yaşadığı sosyal grubu, onun değer yargılarını ve yaşayış tarzını gönüllü olarak benimseyerek sahip olduğu kimliktir. Küreselleşme, postmodernizm, insan hakları, dünya vatandaşlığı gibi kavramların yoğun olarak tartışıldığı, sosyal yapının hızla değiştiği günümüzde tarih öğretimi ve tarih bilincinin rolü daha da önem kazanmaktadır (KICIR ve AKSOY, 2004). Tarih bilinci bir ülkeyi veya toplumu yönetenlerin siyasi kaygılarından, yerleşmiş geleneklerden, toplumun çoğunun benimsediği değerlerden bağımsız değildir (KAYA, 2006). Tarih bilinci kazanmış bireyler mevcut değerleri de benimsemiş olurlar. Bu değerleri yaşayarak devamlılığını sağlarlar.

Turan (1999) tarih öğretiminin yeni nesillerin yetiştirilmesindeki yerini tayin ve tespit için yaptığı çalışmada; ‘Tarih öğretimi öncelikli olarak öğrencide ne tür davranış

değişikliklerine yol açmalıdır?’ sorusunu sormuştur. Cevaplar oransal olarak, %50 milli ve manevi değerleri davranışlara aksettirmelidir; % 25 geçmişe bakarak geleceğe dönük öngörude bulunulabilmelidir ve %20 tarihsel düşünme becerileri kazandırmalıdır olarak belirtilmiştir. Buradan da tarih öğretiminin değer öğretiminde, kültür aktarımında ve vatandaş eğitimindeki önemini açıkça ortaya çıkmaktadır.

Dewey (2000), tarih öğretiminin amacının sadece geçmişi öğretmek olmadığını, çocuğa sosyal hayatın değerlerinin takdir ettirilmesinin, insanların birbirleri ile etkili iş birliğini kolaylaştıran ve teşvik eden kuvvetlerin öğretilmesinin, gelişime yardım eden ve gelişimi engelleyen karakterlerin tanınmasının da tarih öğretiminin amacı olduğunu belirterek tarihi, oluş sürecini ve organizasyon türlerini açıkça ortaya koyan bir toplum çalışması, aracısız bir sosyoloji olarak tanımlamıştır.

Coltham ve Fines (1971 akt.: SAFRAN, 1993); tarih öğretiminin eğitimsel amaçlarını tarih öğretime karşı tutumlar, bilimin niteliği, beceri ve yetenekler ve öğretimin eğitimsel sonuçları başlıkları altında incelemişlerdir. Bu başlıklardan tarih öğretime karşı tutumlar ve öğretimin eğitimsel sonuçlarının duyuşsal amaçlar ve değerlerle ilişkili olduğu görülür. Tarih öğretime karşı tutumlar kısmında esas olarak öğrencilerin kişiliklerinin duyuşsal yönü ele alınmıştır. Bu bölümde üzerinde durulan duyuşsal bağ olmadan herhangi bir konudaki öğretimin başlatılması ve verimli bir biçimde sürdürülmesi olanaksızdır. Öğretimin eğitimsel sonuçları kısmında ise tarih öğretiminin ve uygulanmasının sonuçları yer alır. Bu sonuçlar öğrencinin kişisel gelişimine hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan katkıda bulunurlar.

Tarih öğretiminin eğitimsel sonuçları ifadesiyle öğrencilerin genel eğitime yapılan katkı anlatılmak istenmektedir. Tarih eğitiminin eğitimsel sonuçlarından ilki olan sezme, tarih öğretime karşı tutumlar kısmındaki imgeleme/hayal gücü ile ilişkilidir. Sezme karşılaşılan olaylarda anlama ve araştırmaya yönelik duyulan istek olarak tanımlanmıştır. İkincisi olan değerler bilgisi, bireylerin hangi değerlere sahip olması gerektiğini önermekten çok, değerlerin insan davranışlarını ve kararlarını etkilediğini, bireyin seçme fırsatının olduğunu ve bu fırsatın zaman zaman kısıtlanabileceğini ve belli değerleri benimseyerek ona göre davranmanın çeşitli sonuçları olduğunu göstermektedir. İstenilen

sonuç insan ilişkilerinde değerlerin ve değer yargılarının oynadığı rolün anlaşılmasıdır (SAFRAN, 1993).

Dilek (2002) eserinde tarih öğretiminin amaçlarını; disiplin içi amaçlar ve sosyal amaçlar olarak ikiye ayırmıştır. Disiplin içi amaçlar, öğrencilerin tarihçi olmalarını, tarihçi gibi düşünmelerini sağlayacak beceri ve nitelikleri kazandırmaya yönelik amaçlardır. Sosyal amaçlar ise; öğrenciye demokratik- eleştirel bakış açısı kazandıracak amaçlar olarak ifade edilmektedir. Sosyal amaçların büyük bir kısmı bireysel ve toplumsal değerlerle ilişkilidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için tarih derslerinin geleneksel anlayışla işlenmemesi gerekmektedir.

Demircioğlu (2005); tarih öğretiminde amaçlardan bahsederken gelenekçi yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olarak iki bakış açısını ele almıştır. Geleneksel yaklaşım tarih dersinin vatandaşlık ve kimlik aktarımı için olduğunu kabul eden yaklaşımdır. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek; tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Buna ilaveten geçmişin bilgisi öğretilirken, içinde yaşanılan toplumun kimliği öğrenciye aktarılmaya çalışılarak kimlik gelişimine de yardımcı olunmaktadır. İkinci yaklaşım ise öğrencilere bilimsel bakış açısı veren, üst düzey düşünme becerileri kazandıran, öğrencilerin tarihçinin kaynaklarını kullanarak tarihçi gibi bilgileri keşfetmelerini sağlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşımla tarih öğretimi aracılığıyla demokratik sistemin ihtiyaç duyduğu bilimsel ve analitik düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlanır. Bahsedilen amaç ve yaklaşımlarının hepsinde değerler önemlidir. Geleneksel olarak ifade edilen ve daha çok sosyal amaçları ön plana çıkaran yaklaşım; milli, manevi, kültürel değerleri vurgularken, çağdaş yaklaşım olarak nitelenen ve disiplin içi amaçları vurgulayan yaklaşımda ise bilimsel, demokratik değerler ve insan hakları daha çok vurgulanmaktadır. Gelişmiş ülkeler tüm bu yaklaşımları harmanlamak suretiyle tarih öğretimi uygulamaktadırlar.

Demircioğlu (2005) tarih öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır: Ahlaki gelişim için tarih öğretimi; Uygarlıkların, değerlerin ve kültürün nasıl geliştiğini öğrenmek için tarih öğretimi; Boş zamanların değerlendirilmesi ve hoş vakit geçirilmesi için tarih öğretimi; Milli kimlik gelişimi ve iyi vatandaş yetiştirmek için tarih öğretimi; Öğrencilerde hoşgörü anlayışının geliştirilmesi için tarih öğretimi; Demokratik bakış açısı

kazandırabilmek için tarih öğretimi; Empatik bir bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi; Değişimin yaşamı nasıl etkilediğini öğrenmek için tarih öğretimi; İnsan haklarına duyarlı bireylerin yetiştirilmesi için tarih öğretimi; Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı kurabilmek için tarih öğretimi; Geçmişten ders almak için tarih öğretimi. (DEMİRCİOĞLU, 2005).

Yukarıdaki amaçlar incelendiğinde tamamına yakınının değerlerle ilgili olduğu ve değer aktarımını içerdiği görülecektir. Bu da değer eğitiminde tarih öğretiminin katkısı ve önemini açıkça ortaya koyacaktır. Tarih derslerinde;

- Geçmişte yaşanan olaylarda hangi ve nasıl değerlerin rol oynadığı,
- Aynı olayla ilgili farklı yorumlar ve bu yorumların değer yargılarımızı nasıl etkilediği,
- Değerlerin yapılandırılmasında olaylara etki eden faktörlerin neler olduğu,
- Olayların ardındaki gerçekleri görebilme ve bunların analizini yaparak ne tür yeni değerler ortaya çıkardıklarının tespit edilmesi,
- Tartışmalar yoluyla değer yargılarına ulaşabilme gibi yollarla değer eğitimine katkı yapılır (PHILIPS, 2003).

Benzer şekilde Siebörger & Jacqueline (2002) ise tarih dersleri ile; demokratik toplumlarda anahtar değerler olan eleştirel düşünme ve demokratik sorumluluğun geliştirilebileceğini, yapıcı tartışmalarla çoklu düşünme ve bakış açısının geliştirilebileceğini, ayırt edici yargılama yapmaya yönelik duyuşsal gücü geliştirildiğini, kişilik ve kimlik oluşturulduğunu, çok sayıda yaşanmış örneklerle kavramları tartışma olanağı sağladığını, ekonomik gelişme ve ekonomik büyüme hakkında önemli bir bakış açısı kazandırıldığını, demokratik değerlerin geliştirilmesi ile toplumsal bütünlüğün sağlandığını belirtmişlerdir.

Geçmişten dersler çıkarmamızı sağlayan tarih, değerleri insanlara ulaştırmada önemli bir araçtır. Tarih derslerinde diğer derslerde olduğu gibi seçilen konular, araç gereçler, kullanılan yöntemler dersin hedefine ulaşmasında etkilidir. Siyasi, ekonomik ve kültürel konular işlenirken öğrencilere ahlaki değerlerinde kazandırılması gerekir (ULUSOY,2005). Hak ve sorumluluklarını bilen, kendini, çevresini, milletini ve dünyayı daha iyi tanıyan; geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilen; empatik düşünme becerilerini

geliştirmiş; insanlığın günümüze değin geliştirmiş olduğu siyasal sistemleri anlayabilmiş olan birey elbette değerlere sahip olacaktır. Bu açıdan tarih dersleri değer eğitiminde diğer derslere göre daha avantajlı bir durumdadır.

Ülkemizde tarih öğretiminin amaçlarına bakıldığı zaman; Tarih, öğrencinin sosyalleşmesi ve demokratik bir topluma etkin bir vatandaş olarak katılması için bir araç olarak görülmüştür (PAYKOÇ, 1991 akt.: DİLEK, 2002). Ancak Dilek (2002) tarih öğretiminde sadece sosyal amaçların ön plana çıkarılarak, programların sadece siyasal ve ulusal Türk tarihinden oluşmasının öğrencilerin demokratik değerleri geliştirmesi açısından olumsuzlukları da içerdiğini belirtmektedir.

2.3.2. Tarih Derslerinde Değer Aktarımı

Tarih dersleri içerdiği yaşanmış zengin konular sayesinde değer eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Geçmişte yaşanmış olayları günümüze taşıyarak öğrencilere sunan tarih dersleri milli kültürün aktarımı ve devamlılığının sağlanması, hak ve sorumluluklarını bilen, insanlara sevgi ve saygı duyan iyi vatandaşların yetiştirilmesi, yaratıcı, eleştirel ve empatik düşünme becerilerini geliştirici özellikleri ile eğitimcilere değer eğitimi ve öğretimi için önemli fırsatlar sunar. Tarih derslerinde konuların işlenişi sırasında kullanılabilecek olan, fermanlar, kitabeler, biyografiler, savaşlar, antlaşmalar, tarihsel hikayeler ve kahramanlar, çevre gezileri, müze ziyaretleri, sözlü tarih çalışmaları vb bir çok konu ve metot tarih derslerinin içerisinde değerlerin öğretilbileceği konulardır. Bir çok olayın analizi ile değerler sınıfta tartışılabilir, tarihsel kişilerin yapıp ettikleri ve ortaya koydukları tercihlerden değer çıkarımları yapılabilir. Örneğin; Bir devlet başkanın (Padişah, Kral) sahip olması gereken değerler nelerdir? Hangi durumlarda devlet başkanı bu değerlerden ödün verebilir? Devlet başkanının bu değerleri ihlal ettiği durumlar biliyor musunuz? Eğer ihlal ederse ne olur? Onu kim yargılar? (INGGS, 2004) gibi sorular sorulmak ve tartışılmak suretiyle değer eğitimine katkı yapılabilir.

Tarih derslerinde öğrenciler kendi kronoloji algılamalarını geliştirip geçmiş yapılandırır. Tarihi çağlara bölerek benzerlik ve zıtlıkları anlarlar. Geçmişte yaşanmış savaşlar, antlaşmalar vb olgularda birçok görece bilgi ortaya çıkar. Tarih öğretmenleri bu durumlarda öğrencilere tarihçi mantığı ile düşünerek şüpheli bir yaklaşımı kazandırır.

Böylece öğrenciler tarih derslerinde bazen kışkırtıcı ve rahatsız edici sorulara cevaplar arayarak değer tercihlerini ortaya koyalar ve kendi görüş ve kişiliklerini pekiştirirler (BARKER, 2002).

Türk Tarihinde ilk yazılı eserler olarak bilinen ‘Orhun Kitabeleri’ günümüz Türkçesi ile tarih derslerinde kullanılırsa öğrencilerin öğretmenin müdahalesi olmaksızın çıkarsayabileceği birçok değeri içerdiği görülecektir. Bunun gibi II. Mehmet’in (Fatih) fetih sonrası fermanı içerdiği sosyal, ahlaki değerler açısından iyi materyal durumundadır. Osmanlı Padişahı I. Abdülhamit’in ölümü öğrencilerin düşünerek vatan sevgisi değerini çıkarsayabileceği iyi bir örnek olarak kullanılabilir. Çanakkale zaferi, Atatürk’ün hayatı vb. birçok konunun değerler eğitimi ve öğretiminde kullanılabilecek yönleri içerdikleri açıkça görülecektir. Tarih derslerinde bu konuların işlenişinde değerlerin öğretilmesi açısından kullanılabilecek birçok araç ve yöntem vardır.

Tarih öğretiminde hikayeler, biyografiler, efsaneler, destanlar, çevre ve müze gezileri değer aktarımı için elverişli ortamlar yaratırlar. Öztürk ve Otluoğlu (2002) yaptıkları çalışmada, yazılı edebiyat ürünlerinin kullanılmasının, sosyal bilgiler dersinde tarih ve vatandaşlık bilgisi konularının işlendiği vatan ve millet ünitesinin işlenişinde duyuşsal davranış gelişimine olumlu etkisi olduğunu göstermişlerdir. Yazılı edebiyat ürünleri gibi yazısız edebiyat ürünü olarak sayılan destanlar, mitler, masal ve hikayeler gibi unsurlar da tarih öğretiminde değer aktarımında kullanılabilirler. Her edebi ürünün anlatmak istediği bir mesaj vardır. Bu mesaj yerine göre dini, yerine göre, ahlaki, sosyal ya da kültürel nitelikte olabilir (AYTAŞ, 2005). Tarih öğretiminde kullanılacak olan yazılı ve yazısız edebiyat ürünleri, çevre gezileri vb. öğrencilerin inanç, tutum ve değerlerini etkilerler. Kullanılan materyal doğrultusunda hem daha kalıcı ve nitelikli öğrenme gerçekleşir, hem de öğrencilerin bu materyallerden değer çıkarsaması yapmaları sağlanır.

1990’lı yıllar ve sonrasında tarih derslerinde değer öğretimi için en sık başvuru yollardan biri tarihsel kahramanları kullanmaktır (SANCHEZ, 1998). İyi ve kötünün ayırt edilmesinde kahramanların rolleri ve bu kahramanların yaşantıları, ne için mücadele ettikleri, neye önem verdikleri vb. olgular değer öğretiminde kahramanların kullanılmasını elverişli yapmıştır. Kahramanlar kadın ya da erkek, sadece şanlı ve kutlanan kişiler değil, aynı zamanda hareketleri ile, yaşadıkları toplumun ahlaki standart ve değerlerini ortaya

koyan kişilerdir. Bazı kahramanlar yaptıkları ve yaşattıkları değerlerle kendi toplumlarını aşarak evrenselleşirler (SANCHEZ, 1998).

Kahramanlar eğer gerçek kişiler ise onların yaşayışları da öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamda gelişimi için önem kazanır. Kahramanlar gibi biyografiler de değer öğretiminde kullanılabilir. Önemli bir siyasi kişiliğin, bir bilim adamının, bir yazarın vb. hayat hikayesi öğrencilerin benimseyeceği ya da sorgulayacağı değerleri içerecektir.

Bir yaşam öyküsünü anlatan, eskiden ‘tercüme-i hal’ olarak tabir olunan yazılara biyografi denir. Biyografiler hem tarih bilimi için bir kaynak hem de tarih derslerinde bir araçtır. Biyografiler yaşam akışının ve başarılarının ön plana çıkarıldığı betimlemelerdir (ÖNCÜL, 2000). Biyografi çalışanlar, tarihsel metotları kullanarak elde ettikleri verileri yansıtırlar. Bu sebeple biyografinin bir yanı tarihle, bir yanı edebiyatla ilgilidir (TAŞDELEN, 2006). Biyografiler okuyucuyu(öğrenciyi) çalışılan kişiyi, kahramanı anlama çabasına yöneltirler. Bu amaca yönelik empati yapılır, o zamana ve mekana gidilerek çalışılan kişinin yaşam şartları, zihniyeti ve davranışları ortaya konulur. Bu yaşam koşulları, düşünce ve davranışlar değer içerirler. Öğrenciler biyografi çalışmaları ile bu değerleri öğrenir, sorgular, değiştirerek ya da olduğu şekliyle kabullenir ya da kabullenmezler.

Tarih derslerinde kullanılabilecek diğer bir öğretim aracı ise hikayelerdir. Hikayeler ahlaki, kültürel ve toplumsal değerlerin aktarılmasına yardımcı olur (DEMİRCİOĞLU, 2005). Tarihsel hikâyelerde kahramanların yaşadıkları gerçek ya da kurgusal olaylar öğrencilerin dikkatini çeker, ilgilerini arttırır ve değerlerle ilgili sorular sorarak kendi aralarında tartışmalar yapmalarını sağlar. Böylece öğrenciler kahramanların ortaya koydukları değerleri tanımlayabilir ve takip edebilir. Bu öğretmenin iyi ve kötüyü tanımlamasının yerine kahramanların hikâyelerinden öğrencilerin iyi ve kötüyü çıkarsamalarını ve istedikleri değerleri benimsemelerini de sağlar. Öğretmen hikayedeki ahlaki davranışlarla ilgili soracağı doğru yanlış soruları ile hikayenin etik yönünün sorgulanmasını sağlar ve öğrencilerin değer eğitimine katkı sağlar. Böylece öğrenci evrensel ve toplumsal değerlerle tanışır ve tercihlerini yapar (KABAPINAR, 2004). Tarih derslerinde kullanılan hikayelerle bilgi ve değer aktarımı için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar kullanılacak hikayenin konuya ve seviyeye uygun olması,

toplumsal, geleneksel ve ahlaki açıdan uygun olması, okunduktan/anlatıldıktan sonra karakter ve olaylarla ilgili zihinsel ve duygusal becerileri ön plana çıkaracak soruların sorulması şeklinde özetlenebilir (JALONGO, 2004). Değer aktarımında hikayelerin kullanımı ile ilgili kullanılabilecek üç yol vardır. Bu yollardan ilki hiç yorum yapmadan ve tartışmadan sadece hikayeyi okumak ya da anlatmaktır. İkinci yol; hikayeyi kritik noktayı (vurgulanacak değer, durum) belirtecek kadar okumak ya da anlatmaktır. Ardından ifade edilen kritik nokta üzerinde tartışmalar yaptırılarak öğrencilerin değer çıkarımı yapmaları sağlanır. Sonra da hikayenin kalan kısmı bitirilir. Üçüncü yolda ise tüm hikaye baştan sona okunur ya da anlatılır ve ardından tartışmalar dizisi içinde hikayede öğrencilerin dikkatini çeken tüm durumlar sorgulanarak gözden geçirilir. Bu yollarla öğrencilere karakter ve değer eğitimi verilmiş olur (<http://www.es.co.nz/cstone/walnut.htm>). Yüzyıllar önce Türk toplumunun ürettiği ve nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelen ‘Dede Korkut Hikayeleri’ buna en güzel örneği teşkil eder. Dede Korkut Hikayelerinde aile, toplum ve çocuk eğitimi ekseninde bir çok değer işlenmiştir (YALÇIN ve ŞENGÜL, 2004).

Yazılı edebiyat ürünlerinin yanı sıra sözlü edebiyat ürünleri de tarih derslerinde değer aktarımında kullanılabilecek öğeleri içerirler. Özellikle mitler, efsaneler ve destanlar değerler açısından zengin içerikleri ile dikkat çekicidirler. Toplumun hayat görüşünü, yaşam biçimini, ahlak anlayışını, yücelttiği değerleri içlerinde barındıran yüzyılların izlerini taşıyan mitler, efsane ve destanlar hem tarih bilimi için kaynak, hem de tarih öğretiminde araçlardır. Mitoloji, efsane ve destan birbirine benzer öğeleri içeren ancak gerçeklik açısından birbirinden ayrılan türlerdir. Mitoloji ve efsaneler içlerinde çok az gerçeği barındıran, hayal ürünü denilebilecek sözlü ürünlerken; destanlar gerçek olayları barındıran ürünlerdir (ŞİMŞEK, 2001). Mit, efsane ve destanlar bir yandan öğrencinin hayal gücünü zenginleştirip onlara bir takım soyut kavram ve olayları açıklarken, diğer yandan da milli değerlerin aktarımını sağlarlar. Bunlar, bireye milli bir kimlik kazandırmada önemli roller oynarken bazı olay ve kahramanların da öğrenilmesine sebep olur. Öğrencilerin duygusal ve sosyal zekalarının gelişimine katkı yaparak, öğrencilerin olaylara, insan, doğa ve nesnelere farklı açılardan yorum getirebilmelerine yani yaratıcı düşünme becerileri geliştirmelerine katkı sağlarlar (YILAR, 2005). Destanların öğretimi ile millet olma bilinci, zorluklara karşı direnme ve başarıya azmi, birey olmanın sorumlulukları ve maddi ve manevi kültür unsurları da öğrencilere aktarılmış olur

(AYTAŞ, 2005). Bu aktarımlar değerleri kapsadığından mit, efsane ve destanların kullanıldığı tarih derslerinde değer aktarımı ve öğretimi de yapılmış olur.

Tarih derslerinde yapılacak olan okul dışı çalışmalar kapsamında çevre ve müze gezileri, sözlü tarih çalışmaları da öğrencilerin yeni değerleri tanınması ve kazanmasında önemli rollere sahiptir. Safran ve Ata (1998) yaptıkları çalışmada okul dışı tarih öğretimi ile öğrencilere kazandırılacak becerilerden birini tarihsel çevreyle empati olarak belirtmişlerdir. Çevremizde geçmişle ilişkilendirilebilecek binalar, kaleler, yollar, müzeler vb yerlere yapılacak olan gezilerle öğrenciler kültürel miras kavramını öğrenecekler ve ona karşı sorumluluk duygularını geliştireceklerdir. Kültürel miras kapsamı içerisinde öğrenilecek olan bilgiler değer aktarımı ve öğretime de katkı yapacaktır. Böylece öğrencilerin çevre bilinci gelişirken duyuşsal yönlerinin gelişimine de katkı sağlanacaktır (DEMİRCİOĞLU, 2005).). Yerel ve sözlü tarih çalışmaları ile yerel değerler, ulusal tarih konuları ile milli değerleri ve evrensel tarihle de evrensel değerler öğrencilere kazandırılabilir (PHILIPS, 2003).

Bunların yanı sıra tarih derslerinin işlenişinde kullanılabilecek olan anlatım, örnek olay, drama vb. metotlarla da değer aktarımı yapılabilir. İşbirliğine dayalı öğretim yöntemleri, problem çözme yaklaşımı, proje tabanlı eğitim gibi aktif öğrenci metotları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek, onların olaylar karşısında kendi düşüncelerini test ederek yeni kararlar vermelerini sağlayacak böylece kendi tercihlerini yaparak plan ve kararlarını vereceklerdir. Bu durum onların değer tercihlerini direkt olarak etkileyecek karar ve planlarını etkileyecektir (LICKONA, SCHAPS ve LEWIS, 2003). Aktif öğretim metotlarının tarih derslerinde de kullanılması vatan, millet sevgisi, özgürlük, demokrasi, empati, kendine ve başkasına saygı ve sevgi, özgüven vb değerlerin gelişimine katkıda bulunacaktır.

Bu bölümde eğitim ve duyuşsal alanın eğitimdeki yeri hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Değerlerin çeşitli tanımları verildikten sonra eğitim felsefesindeki akımlarının değerlere ve değer eğitime bakış açıları açıklanmıştır. Daha sonra değer eğitiminin tarihi gelişimi, değer sınıflamaları ve değer eğitimi yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda 20. yüzyılın başından günümüze değer eğitiminde kullanılan yaklaşımlar açıklanmıştır Bölümün sonunda sosyal bilimler ve tarih öğretiminin değerlerle ilişkisi

incelenmiş; tarih derslerinde öğrencilere nasıl değer kazandırılabilceğı aktarılmaya çalışılmıştır.

III. BÖLÜM

3.0.ARAŞTIRMANIN DESEN VE METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi hakkında bilgi verilecektir. Bilimsel araştırmalarda objektif ve sübjektif yaklaşımlar açıklanacak ve kısaca karşılaştırılacaktır. Daha sonra eğitim araştırmaları ve betimsel yöntem ele hakkında bilgi verilecektir. Bu kapsamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket ve mülakat açıklanacaktır. Araştırmanın evreni, örnekleme, pilot çalışması, veri toplama araçları ve analizleri ile ilgili bilgiler de bu bölümde belirtilecektir.

3.1. Metodoloji, Metot ve Teknik

İnsanların doğaya, insana ve topluma ilişkin bilgileri ortaya koyma yönündeki zihinsel çaba ve uygulamalarına bilimsel araştırma denir (ERTEKİN ve diğerleri, 2002). Araştırma, bir olay olgu ya da kişiyi anlamak, geliştirmek ve sonuçta bilimsel bilgi elde etmek amacıyla bilimsel kurallara uygun, sistematik bir inceleme olarak ta tanımlanmıştır (EKİZ, 2003). Tanımlardan anlaşılacak olan bilimsel araştırmaların en temel özelliği; belli bir amaç ve sistem doğrultusunda yapılması, yani planlı olmalarıdır. Bilimsel çalışma yürüten araştırmacılar özerkliğe ve bilimsel özgürlüğe sahip olsalar da ortaya koyacakları bilginin topluma ve insana faydalı olmasından ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmasından sorumludurlar. Bilimsel bilginin insana fayda getirmesi, doğruluğunun kanıtlanabilmesi, yani test edilebilir olması gereklidir. Bunun için araştırmacılar bilimsel bilgi elde edebilmek için bilimsel metodoloji çerçevesinde metot ve teknikler uygulamakla yükümlüdürler.

Metodoloji ya da yöntembilim, araştırmalarda kullanılan metot ve teknikleri ve bunları kullanmada uyulacak prosedürleri içeren alana denir. Bu bakımdan metodoloji, metot ve tekniği kapsayıcıdır. Metodoloji, metot ve teknikleri betimlemek, analiz etmek, bunların sınırlılık ve kaynaklarını tespit ederek hipotez ve sonuçlarını açıklığa kavuşturmak,

böylece bilimsel çalışma sürecini izlemek ve açıklamaktır (BALCI,2006). Ekiz (2003) ise metodolojiyi; herhangi bir konuda yürütülen araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratiksel açıklamalar, destekleyici ve süreçler olarak tanımlamaktadır.

Metot ya da yöntem ise; bir araştırma süreci içerisinde izlenen yol, veri toplamak üzere kullanılan yaklaşım olarak tanımlanmıştır (BAL, 2001; BALCI, 2006). Bir başka tanımda metot; araştırılan konuyla ilgili olarak açıklama, yorumlama ve tahmin etmeyi sağlayacak veri toplama yaklaşımları olarak tanımlanmıştır (EKİZ, 2003). Metot, kullanıldığı alanlara göre farklı anlamlar kazanabilmektedir; felsefi açıdan, bilimlerin gerçeklere ulaşabilmek için kullandıkları zihinsel çabayı ifade ederken; bir olay karşısında alınan tutum olarak metot ise, olayın incelenmesi ve anlaşılması için gereken yaklaşım organizasyonu olarak tanımlanır. Bilimsel çalışmalarda ise metot; olguların incelenmesi yoluyla elde edilen bilgilerin sistematik olarak açıklanması şeklinde tanımlanmıştır (ARMAĞAN, 1983; akt.: BAL, 2001).

Teknik de metot içerisinde kullanılan araçlardır. Metot belli bir sorunu çözmek için kullanılan yol olarak ele alınırsa bu yolda bizi sonuca getirecek araçlar da teknik olacaktır. Metodoloji, metot ve tekniği kapsayıcı olarak araştırmaya giden tıkalı yolları açan önemli bir bilim dalıdır. Metodoloji, araştırma metot ve tekniklerini inceleyerek; dayandığı varsayımları, yararlılıkları, sınırlılıkları ve uygulama koşullarını belirler, gerektiğinde yeni metot ve teknikler geliştirir. Böylece bilimsel araştırma sürecinin anlaşılmasına ve uygulanmasına yardımcı olur (KARASAR, 1994).

3.1.1. Metodolojide Objektif ve Sübjektif Yaklaşımlar

Tabiattaki olayları anlamada ve problemleri çözmede üç genel yol kullanılır. Bunlar; deneyim, muhakeme ve araştırmadır (MOULY, 1978 akt.: ÇEPNİ, 2005). Bu yollar birbirinden ayrı değil, birbirini destekleyici özelliktedirler. Bireyler yaşamları ile edindikleri tecrübeleri, bu tecrübeler doğrultusunda geliştirdikleri kıyaslama ve analiz yöntemleri, meraklarını giderme ve karşılaştıkları sorunları çözmeyi amaçlayan araştırmaları ile insanlığın ve bilimin gelişmesini sağlamışlardır.

Bilimin ve bilimsel araştırmaların temelinde iki temel felsefi görüş yer almaktadır. Bunlar pozitivist anlayışın yansıması olan objektif yaklaşım ile yorumlayıcı ya da inşacı olarak adlandırılan anlayışın yansıması subjektif yaklaşımlardır. 19. yüzyılda yaygın olarak kullanılarak bilim çevrelerine hakim olan yaklaşım objektif yaklaşımdır. Ancak özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sora bu yaklaşıma hem ontolojik, hem de epistemolojik eleştiriler getirilmiş ve yerini subjektif yaklaşıma bırakmıştır (YILDIRIM ve şİMŞEK, 2005).

3.1.1.1 Objektif Yaklaşım

Objektif yaklaşım; pozitivism, objektivizm, realizm, modernizm gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Yıldırım ve şimşek (2005) pozitivismi ‘düşüşteki paradigma’ olarak nitelemiştir. Bu yaklaşım, kesin ve tek doğruyu kabul eden ve bilimi bu doğruyu bulmada biricik yol olarak gören pozitivismın yansımasıdır. Bu yaklaşımın dayandığı ilk ve en temel sayıltı, “Benim dışımda bir dünya, bir dış gerçeklik var. Ben bu gerçekliği nesnel olarak bilebilirim” sayıltısıdır (KUŞ, 2007). Objektif yaklaşıma göre bilim, dünyayı anlamaya yönelik sistemli bir etkinliktir. Bilim adamının görevi yeni bilgiler üretilip bunları eski bilgilerin üzerine ilave etmektir. Bu bilgiler üretilirken kullanılacak yöntemler deney ve gözlemdir. Çünkü gerçek bilgiler deney ve gözleme dayalı olarak ortaya çıkarılabilen bilgilerdir. Olaylar arasındaki bağlar istatistik yollarla kurulur. Sayısal veriler ve sonuçlar objektif yaklaşımda önemlidir. Elde edilen sonuçlar üzerinde genelleme yapılarak bilimsel bilgiye ulaşılmış olur.

Objektif yaklaşımın temelleri Reform ve Rönesans’a kadar dayandırılabilir. Aydınlanma ağındaki birçok bilim adamı insan ve aklı ön plana çıkararak bilimde önemli gelişmelerin sağlanması sebeptir (Realizm, empirizm, hümanizm gibi kavramlar temellendirilmiştir). Objektif yaklaşım, 19. yüzyılda bilim çevrelerini tam olarak etkisi altına almıştır. Özellikle fen bilimleri ilgili disiplinlerde ön plana çıkan pozitivist paradigma, 1930’lu yıllarda K. Poper’in (Bilimsel Keşfin Mantığı) getirdiği eleştiriler sonrasında ‘düşüşe geçen paradigma’ haline gelmiştir (YILDIRIM VE şİMŞEK, 2005).

Objektif yaklaşımın temel özellikleri şunlardır:

- Gerçeklik basittir: evren kendine özgü sistemlerin toplamıdır. Bir şey parçalarının toplamıdır.
- Hiyerarşi düzenin ilkesidir: en basitten en karmaşığa her sistem sınıflandırılabilir.
- Evren mekaniktir: evren saat gibi mekanik bir makinedir
- Gelecek ve yön belirlidir: evren mekanik olduğuna göre gelecek belirlidir.
- Nedensellik ilişkisi: parçalar arasında neden sonuç ilişkisi vardır. Bir şeyin nedeni başka bir şeyin sonucudur.
- Değişim nicel ve birikim şeklindedir: sistemler birikimle değişirler, değişimler sisteme yeni şeyler eklerler
- Nesnellik zorunluluktur: Bilme akıl yolu ile olur. Bilimde akıl yürütürken objektif olarak nesne ve özneyi ayırmak gerekir (YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2005).

Çepni (2005), Objektif yaklaşıma göre hareket eden bir bilim adamının gözettiği ilkeleri şöyle sıralamıştır: Determinist görüşü savunur, bilim adamı olaylar ve sonuçları hakkında bağlantıları kurar. Deneysel çalışma yöntemini benimser, gözlem ve deneyler yapar. Bilim adamı genelleme gayreti içindedir, olaylar sonucunda genellemelere ulaşmaya çalışır. Basitlik prensibini savunur, olaylar arası ilişki ve basamaklar anlaşılır şekilde ifade edilir.

Objektif araştırmacılar bireyleri ve toplumu sınırlı kalıplara koyarak incelerler. Evreni mekanik bir sistem olarak algılayan bu yaklaşım, bireyin ve toplumun davranışlarının da mekanik özellikler göstereceği ilkesinden hareketle bireyi değişmeyen bir nesne olarak kabul eder. Karmaşık toplumsal süreçleri toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleri ile yeterli görür. Bireyin sıklıkla gösterdiği davranışlar daha fazla incelenirken neden bu davranışların gösterildiği hakkında incelemeler yapılmaz (YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2005, BALCI, 2006).

3.1.1.2. Sübjektif yaklaşım

Postpozitivizm; sübjektivizm, idealizm, rölativizm, postmodernizm, pozitivist ötesi gibi kavramlarla da ifade edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005), postpozitivizmi ‘yükselen bilimsel paradigma’ olarak nitelemiştir. Temelleri 20. yüzyılın başlarına kadar giden

sübjektif yaklaşım, objektif yaklaşıma alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır. Einstein'ın görelilik kuramı, Heisebeng'in belirsizlik ilkesi pozitivistin nesnellik ilkesini sarsarak sübjektif yaklaşıma temel oluşturmuştur. Bohm, Heisebeng, K. Poper, T. Kuhn, Feyerabend gibi isimler sübjektif yaklaşımı benimseyen ve geliştiren önemli bilim adamlarıdır. Olaylar hakkında yapılabilecek birçok açıklamanın olabileceğini kabul eden bu yaklaşım tek ve değişmez doğrunun yerine; zaman, insan ve topluma göre doğruyu kabul eder.

İnsan davranışlarını mekaniksel davranışlar olarak görmez. Sıklıkla tekrar eden davranışları fiziksel yönleri ile araştırmak yerine derinlemesine incelemeye çalışır. Nicel verilerden çok nitel verilere önem verir. Bu sebeple katılımcı gözlem ve mülakat gibi veri toplama tekniklerini daha çok kullanır. Bireyin yapılandığı, değiştirdiği ve yorumladığı dünyayı anlamaya çalışır (ÇEPNİ, 2005). Sanayi inkılabı ve sonrası gelişmelerin ardından 20. yüzyılda büyük gelişme gösteren sosyal bilimler sübjektif yaklaşımı ve açılımlarını (nitel araştırmalar) kullanmışlardır.

Sübjektif yaklaşımın temel özellikleri şunlardır:

- Gerçeklik karmaşıktır: Her sistemin kendine özgü yönleri vardır ve her sistem karmaşıktır. Değişkenlik doğaldır.
- Heterarşi vardır: sistemler kestirilemez ilişkiler düzenine sahiptir
- Evren holografiktir: her parça bütünü özelliklerini taşır, her parça birbiri ile ilişkilidir
- Gelecek ve yön belirsizdir: olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar bilinmez. Tahmin vardır ama sonuç yoktur.
- İlişkiler doğrusal değil karşılıklıdır: ilişkilerin yönü kestirilemez ama olaylar arasında etkileşim vardır (A, B nin nedenidir yerine A ile B arasında şöyle bir ilişki vardır)
- Değişim morfogenetiktir: Sistem ve olaylar çoklu değişim ve belirsizlik gösterirler
- Gözlemci belli bakış açısı olan katılımcıdır: Gözlemci gözlenenenden soyutlanmış değildir, gözlenenle ilişki halinde bir bakış açısına sahiptir. Dolayısıyla nesnellik yoktur (YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2005).

Sübjektif yaklaşıma göre insan davranışlarına etki eden etmenler; insanların sosyal davranışları, kültürleri, değerleri, beklentileri, duyguları, düşünceleri, istek ve arzularıdır. Bütün bu etmenler bireyin iç dünyasıyla ilişkilidir ve kişiden kişiye değişir. Bunun için bilimin temel amacı zihinlerde ne olduğunu bulmaya çalışmak olmalıdır. Bu açıdan da daha çok idealist felsefenin görüşünü benimser (ÇEPNİ, 2005).

3.1.1.3. Objektif ve Sübjektif Görüşlerin Karşılaştırılması

Felsefi temeller açısından objektif yaklaşım daha çok realizmin etkisi altında iken sübjektif yaklaşım idealizmden etkilenmiştir (BALCI, 2006). Objektif yaklaşımda sadece gözlemlenebilen, kontrol edilebilen deneysel durumlar ile ulaşılan araştırma sonuçları güvenilir olarak kabul edilir. Bu nedenle insanı doğru bilgiye ulaştıran yöntemler deney ve gözleme dayalı, sonuçları istatistik yollarla (nicel bir şekilde) açıkça ortaya konulabilen yöntemler olarak kabul edilir. Bu da daha çok doğa bilimlerinde (fen bilimleri) mevcuttur. İnsan ve sosyal durumları da aynı metodoloji ile inceleyen bu yaklaşımda gözlenebilen davranış ve olaylar ele alınmıştır. Bu nedenle sosyal bilimler açısından davranışların nedenlerine dair derinlemesine araştırmalar bu yaklaşım çerçevesinde yapılamamıştır. Sübjektif yaklaşım ise derinlemesine araştırmalar yaparak insan ve davranışlarını ortaya koymaya çalışır. Bunu yaparken daha çok görüşme, anket, örnek olay vb. teknikler kullanır. Evrensel bir doğruya ulaşmak yerine belli bir olay ya da toplumla ilgili doğruya ulaşmayı hedefler.

İnsan davranışlarının tahmin edilebileceğini kabullenen ve genellemeler yaparak evrensel kurallar ortaya koymaya çalışan objektif yaklaşım daha çok tümevarım ve yanlışlanabilirlik/doğrulanabilirlik prensipleriyle hareket eder (EKİZ, 2003). Sübjektif yaklaşımda ise genelleme yapma çabası yoktur. İnsanların olaylar hakkındaki görüşlerini, deneyimlerini, bakış açılarını ortaya koymak için derinlemesine çalışmalar yapar, insanın iç dünyasını araştırmaya çalışır. Bir olayın belli bir yönünü ayrıntılarıyla incelemeye çalışır (ÇEPNİ, 2005). Objektif yaklaşımda kalıplaşmış sosyal gerçeklerin varlığı üzerinden bireyin davranışları incelenmeye çalışılır. Sübjektif yaklaşımda ise bireylerin kendi yorum ve yaşayış tarzları ön plana çıkar, kalıplaşmış sosyal gerçeklere şüpheyle bakılır (ÇEPNİ 2005). Böylece sübjektif yaklaşımlarda büyük kuramlar ve tek doğrunun

egemen olduğu anlayışa karşın özne merkezli ve çoğulcu bir anlayış ön plana çıkar (YILDIRIM ve şİMşEK, 2005).

Eğitim araştırmalarında araştırılan konuya göre hangi yaklaşım doğrultusunda hareket edileceği belirlenir. Araştırmacı yapacağı araştırma doğrultusunda, konunun açılım ve doğasına uygun olan yaklaşımı benimseyerek kullanacağı yöntem ve teknikleri belirler, uygular ve analizlerini yaparak sonuca ulaşır.

Eğitim araştırmalarında her iki yaklaşımdan yararlanılarak yapılan çalışmalar son zamanlarda yaygınlaşmıştır. Özellikle  ğretmenlerin yaptıkları çalışmalar açısından hem nicel hem de nitel veri analizlerinin yapıldığı objektif ve sübjektif yaklaşımların belli yönlerinin birleştirilerek uygulandığı çalışmaların yapılması görüşü ağır basmaya başlamıştır ( EPN , 2005).

Aşağıda objektif ve sübjektif yaklaşımların çeşitli açılardan karşılaştırılmasının yapıldığı bir tablo verilmiştir. Bu tabloda her iki yaklaşım; ontolojik, epistemolojik, insanlar arası ilişkiler, kullandıkları yöntemler ve temel özellikleri açısından karşılaştırılmıştır.

TABLO: 2
Objektif ve Subjektif yaklaşımların karşılaştırılması:

Objektif Yaklaşım	Sübjektif Yaklaşım
Ontolojik olarak: Gerçek nesneldir, vardır. Var olan gerçekler öğrenilir Epistemolojik olarak: Bilgi gözlenebilir, hissedilebilir bir doğaya sahiptir İnsanlar arası ilişkiler açısından: İnsan mekanistik tepki verir. Birey kontrol edilebilir. Yöntem açısından: Olaylar arasında evrensel yasalar bulunmaya çalışılır, bilimsel araştırmalar niceldir, geleneksel araştırma tekniği kullanılır. (Problemi keşfet, gözle, istatistik yöntem kullan, hipotez kur, deney yap çözüme ulaş, raporlaştı, genellemeye git) Temel Özellikleri açısından: Mekanik dünya görüşü, Önceden kestirebilirlik Genellenebilirlik, Evrensellik, Nesnel gerçekçilik, Tek doğru, büyük söylemler, kuramlar, Mükemmel bilgi, Nesnelleştirme, İndirgeme, Ölçme, Nicelleştirme, Evrensel yasalar, Değer- katkısız sonuçlar, Deneysel süreçler, Bilgi keşfedilir ortaya çıkarılır	Ontolojik olarak: Gerçekler bireyin yapılandırması ile oluşur, bilincin ürünüdür Epistemolojik olarak: Bilgi soyut ve öznel özelliktedir. Birey bilgiyi kendisi yapılandırır İnsanlar arası ilişkiler açısından: Birey kendi eylemlerini kendisi belirler, başlatır. Çevresini de birey yapılandırır. Gönüllülük esastır Yöntem açısından: Bireyin yapılandırıp yorumladıklarını bulmaya çalışır, hem nitel hem niceldir, katılımcı gözlem ve kişisel yapılandırma araştırmalarını kullanır (Problemi keşfet, gözle, mülakat yöntemi kullan, etnografik çalışmalar yap, nicel yada nitel veriler elde et,genelleme yapma, bireye göre çözüm bul). Temel Özellikleri açısından: Holografik dünya görüşü, Önceden kestirilemezlik, Durumsallık, Özne merkezli, Öznel gerçekçilik, Çoğulcu, Eksik bilgi, Görüş açısı, Bütünsellik, Katılım, Nitelleştirme, Duruma özgü bulgular, Değer-katkılı sonuçlar, Katılım temelli süreçler, Bilgi yorumlanır ve oluşturulur.

Kaynak: Çepni (2005) ve Yıldırım ve Şimşek'ten (2005) Uyarlanmıştır.

3.1.2 Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Eğitim araştırmalarında hem objektif hem de sübjektif yaklaşımın getirdiği açılımlardan ya da her ikisinden birden faydalanılabilir. Yapılan araştırmanın konusu ve niteliğine bağlı olarak hangi yaklaşımdan, yöntem ve teknikten yararlanılacağı belirlenerek araştırma yürütülür. Eğitim araştırmaları yürütülürken kullanılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklerin araştırmanın konusu ve amacına uygun olmasına, uygulanabilir ve ekonomik olmasına dikkat edilmelidir.

Eğitim araştırmalarında kullanılan yöntemler; deneysel, tarihsel ve betimsel yöntem olarak sıralanmaktadır. Bu araştırmada kullanılan yöntem betimsel olduğundan aşağıda betimsel yöntem ve bu yöntem içerisindeki araştırma teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

3.1.2.1 Betimsel Araştırma Yöntemi

Verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan; incelenen durumu derinlemesine ortaya koymaya yönelik araştırmalara betimsel araştırmalar denir (ÇEPNİ, 2005). Betimsel araştırmalar sosyal dünya hakkında nicel bilgiler üretirler ve insanlar ile sosyal dünyayı betimlerler. Betimsel araştırma yöntemi açıklama ya da keşfetme amacı ile kullanılabilir (KUŞ, 2007). Betimsel araştırmalarda incelen konu ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanınmaya çalışılır. Konu ya da nesneyi değiştirme, etkileme çabası içinde olunmaz. Önemli olan mevcut durumu en uygun biçimde gözleyip belirlemektir (KARASAR, 1994). Karasar (1994); betimsel yöntemi, tarama modeli olarak adlandırmaktadır. Bazı araştırmacılar ise tarama (survey) tekniğini, betimsel araştırma yönteminin bir tekniği olarak ele almaktadırlar (EKİZ, 2003).

Betimsel araştırmalar seçilen örneklemin evreni temsil ettiği görüşüne dayalıdır ve bu örneklem üzerinden evrene yönelik genellemeler yapmaya yarayan bir yöntem içerir (KAPTAN, 1993). Betimsel araştırmalarda; davranışa, tutum ve inançlara, karakteristiklere, beklentilere, kişisel sınıflandırma ve bilgiye yönelik sorular sorulabilir. Hazırlanan bu sorular evreni temsil ettiği düşünülen örneklem grubuna sorulur ve alınan cevaplarla hipotezler test edilerek sonuca ulaşılır (KUŞ, 2007).

Bilimsel araştırmaların iki temel yönü bulunmaktadır: bunlar, betimleme ve açıklamadır. Betimleme; olgular ve olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama, kaydetme gibi işlemleri içerir. Açıklama ise; betimlenmiş olguları ve bunlardan ortaya çıkan sonuçları genellemeler yolu ile bilimsel yollarla ifade edebilmektir (BAL, 2001). Dolayısı ile betimsel araştırma yönteminde mevcut durum derinlemesine ortaya konmaya çalışılır ve bu durum üzerinden genellemeler yaparak bilimsel gerçeklere ulaşır.

Betimsel araştırma sürecinde araştırılan konuyla ilgili doğal şartlar bozulmadan, incelenen ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadığından araştırmalar yürütülebildiği için birçok araştırmacının bu yöntemi tercih ettiği belirtilmektedir (ÇEPNİ, 2005). Betimsel araştırma yöntemi sosyal bilimlerde çok sık kullanılan bir araştırma yöntemidir ancak aynı zamanda kolaylıkla hatalı ya da değersiz bilgiler üretebilir bir araştırma yöntemidir. İyi bir betimsel araştırma, düşünme ve çaba gerektirir (KUŞ, 2007).

Betimsel araştırma yöntemi güncel konuları ele alır. İncelenen konu hakkında mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, neler oluyor, nasıl oluyor gibi sorular sorarak sonuca ulaşmaya çalışır (KAPTAN, 1993). Bir olayı derinlemesine inceleme olanağı vermesi de bu araştırma yönteminin tercih edilme nedenlerinden biridir.

Betimsel araştırma türleri ile ilgili genel bir uzlaşma bulunmamaktadır (EKİZ, 2003). Aşağıda belirtilen araştırma türleri (teknikleri ya da yöntemleri) betimsel araştırma yönteminin alt dalları olarak ele alınmaktadır.

- Survey (tarama) araştırması
- Özel durum araştırması
- Geliştirme araştırmaları
- Karşılaştırma araştırmaları
- Etnografik araştırmalar
- Değerlendirme araştırmaları
- Aksiyon araştırmaları
- Fenomenografik araştırmalar (EKİZ, 2003; ÇEPNİ, 2005)

3.1.3. Veri Toplama Teknikleri

Bilimsel araştırmada araştırmanın konusu ve amacına göre belirlenen yöntem içerisinde birçok teknik kullanılabilmektedir. Araştırma konusu ve amacı belirlendikten sonra hangi yöntemin ve bu yöntem içerisinde de araştırmacıyı amaca ulaştıracak ne tür araçların kullanılacağı belirlenir (EK Z, 2003). Yapılan herhangi bir araştırmada kullanılan tekniklere göre çeşitli kaynak ve yollarla veriler elde edilirler. Kullanılacak veri toplama araçları araştırmanın konu ve amacının yanı sıra veri kaynağının durumu ile araştırmacının imk nlarına da bağlıdır.

Veriler belli bir konudaki gerçeklerin sembolik ifadeleridir. Veriler işlenmemiş kanıtlar olup, araştırmalarda amaçlara ulaşmada gereklidirler (BALCI, 2006). Araştırmada veri deyince akla, araştırmanın amacına ulaşmak için gerekli olan kanıtlar gelir (KARASAR, 1994). Veriler gözlenen ve kaydedilen şeyler olup bunların incelenmesi, analiz edilmesi sonucunda bilimsel bilgiler elde edilir. Veriler olgusal veriler, yargısal veriler; birincil ve ikincil veriler şeklinde çeşitli sınıflamalara tabi tutulmaktadırlar. Olgusal veriler nesneldirler; yargısal veriler ise kişisel yargılara dayalı olduğundan s bjektiftirler. Kaynakla araştırmacı arasında aracı olmadan elde edilen veriler birincil verilerdir. Eğer arada aracı varsa elde edilen veriler ikincil veriler olarak sınıflandırılmaktadır (BALCI, 2006).

Teknik ise öncül (2000) tarafından; herhangi bir sanatın, üretimin ya da çalışmanın gerektirdiği işlem, uzmanlaşmış türden bir davranış veya uzmanlık becerisi olarak tanımlanmıştır. Veri toplama teknikleri ise araştırmacının belirlediği yöntem doğrultusunda araştırmanın konusu, amacı ve araştırmacının imk nlarına bağlı olarak belirlenen bilgi elde etme yolları ve araçları olarak karşımız çıkmaktadır. Kaynaklarda belirtilen veri toplama teknikleri (araçları);

- Anket
- Mülakat
- Gözlem
- Literatür taraması
- Meta analizidir ( EPN , 2005; YILDIRIM VE ş MşEK, 2005; BALCI, 2006; EK Z, 2003).

Bu araştırmada veri toplama araçlarındandır anket ve mülakat kullanıldığından aşağıda bu iki teknik açıklanacaktır.

3.1.3.1. Anket

Anket; bir araştırma çerçevesinde kişilerin düşünce, görüş veya eğilimlerini tespit etmek amacı ile hazırlanmış soruların belli bir düzen içerisinde yerleştirildiğı soru kağıdı; bu şekilde bilgi toplamayı amaçlayan araştırma tekniğidir (DEMİR-ACAR, 2002). Bir başka tanımda anket; belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağılı olarak bir evren veya örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle yapılan sistemli veri toplama tekniğı olarak tanımlanmıştır (BALCI, 2006).

Bilimsel çalışmalarda bireylerin araştırılan konu hakkında görüş ve düşüncelerini elde etmek için sıkça başvurulanan tekniklerden biri olan anket sormaca metodu olarak da adlandırılmaktadır (ÇEPNİ, 2005). Çeşitli şekillerde sınıflandırılan anket tekniğı; yüz yüze, telefonla veya posta ile uygulanabilmektedir.

Sistematiik veri toplama tekniğı olan ankette araştırmanın konu ve amacına bağılı olarak önceden belirlenen kişilere sorular sorulmak suretiyle veriler elde edilirler. Anketlerde sorulan sorular olgusal sorular, davranış soruları, tutum- inanç soruları ve bilgi soruları olmak üzere dört grup şeklinde sınıflanmıştır (BALCI, 2006). Bu sorular açık uçlu sorular olabileceğı gibi, sıralama sorusu, kapalı uçlu soru vb sorular olabilir. Böylece bireylerin konu hakkındaki tutum- inanç, düşünce veya bilgileri öğrenilir.

Anketlerde sorulan soru tipleri şu şekildedir:

a. Açık Uçlu Sorular: Soruya cevap veren bireyin soruyu bir kelime ya da daha uzun bir cevapla istediğı gibi cevapladığı sorulardır. Bu çeşit sorularla araştırılacak konunun hangi yönünün daha önemli olduğı ve araştırılmasında ne çeşit faydalar sağlandığı gibi bilgiler anketin uygulandığı bireylerden öğrenilir. Açık uçlu sorular mülakatın yazılı haline benzetilmektedir.

b. Liste Halinde Hazırlanan Sorular: Konuların liste halinde verildiğı, bu listeden birinin seçilmesinin önerildiğı sorulardır.

- c. Kategori Halinde Hazırlanan Sorular: Anket yapılan bireye kendisinin hangi kategoride olduğunu sorulduğu sorulardır.
- d. Sırlama Soruları: Araştırmaya katılan bireylerden verilen bilgilerin önemli ya da önemsizliği üzerine sıralama yapımlarının istendiği sorulardır.
- e. Derecelendirme Soruları: Ankete katılan bireyin verilen ifadeye ne kadar katıldığını belirlemeye yönelik hazırlanan sorulardır.
- f. Şebeke Halinde Hazırlanan Sorular: Bir çizelge halinde hazırlanan ve birden çok sorunun aynı anda cevaplanabileceği sorulardır (ÇEPNİ, 2005).

Araştırmacı, çalışmasına bağlı olarak ankette hangi tip soruları kullanacağını belirler. Bir anket çalışmasında tek tip soru kullanılabileceği gibi farklı türde sorular da kullanılabilir. Bu hazırlanan anketin kapsamı, araştırmacının imkânları, anket yapılan kişilerin durumu ve araştırma yapılan konu gibi çeşitli etkenlere bağlıdır. Ankette birden fazla soru tipi kullanılırsa her soru tipi ayrı bir bölüm olarak ele alınabilir.

Bilimsel çalışmalarda kullanılan anketlerin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar kaynaklarda şu şekilde belirtilmişlerdir:

Anketlerin Avantajları

- Maliyeti düşüktür.
- Araştırılan kişinin gizliliğini korumada güçlüdür.
- Önyargı ve sübjektiflik durumlarında hatalar azaltılır. Anketlerde nesnellik yüksektir.
- Cevaplar düşünülerek verilir.
- Sorular cevaplanırken danışma mekanizması işletilebilir.
- Anketle geniş kitlelere, büyük gruplara ulaşılabilir. Geniş örneklem düzeyi araştırmanın dış geçerliliğini artırır.
- Analizi kolaydır. Cevaplar standardize edilebilir
- Zaman tasarrufu sağlar.
- Enerji tasarrufu sağlar.
- Soruların yazılı olması kaynak kişilerin soruları incelemesine tekrar tekrar imkan verir.

Anketlerin Dezavantajları

- Esneklikten uzaktır. Elde edilen veriler yorumlama olanakları açısından sınırlıdır.
- Analizden çok betimlemeye uygun bir tekniktir.
- Cevaplar doğru anlaşılmazsa hatalı yorumlar ve bilgi ortaya çıkar
- Sorulara sonradan açıklık getirme olanağı yoktur.
- Doldurulma ve geri dönme oranları düşüktür.
- Derinlemesine bilgi elde etme imkanı yoktur.
- Sadece okuryazarlara uygulanabilir.

Anket hazırlanırken ve uygulanırken dikkat edilecek bazı hususlar şunlardır:

- Sorulacak sorular araştırma konusu kapsamında olmalı, alınacak cevaplar araştırmaya katkı sağlamalıdır.
- Sorular açık ve net olmalı, muhatabı soruyu kolaylıkla algılayabilmelidir.
- Konu ve amaca göre hangi çeşit soru sorulacağı belirlenmelidir.
- Araştırma konusu ve amacına göre evren ve örneklem seçimi yapılmalıdır
- Anket soruları anketin uygulanacağı bireylerin seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Ankette sorulacak sorular doğru şekilde sıralanmalıdır.
- Anketle ilgili her türlü masraf araştırmacı tarafından karşılanmalıdır.
- Anketlerde sorular özelliklerine göre gruplanmalıdır (Çepni, 2005; Balcı, 2006).

Anket hazırlandıktan sonra pilot çalışması yapılır. Pilot çalışma; ankete son şeklini vermeden önce, karşılaşılabilecek zorlukları görmek, eksik ve yanlışlar varsa onları tespit etmek ve ilk tepkileri almak amacı ile yapılan çalışmadır (DEMİR-ACAR, 2002). Pilot çalışma birkaç kişi ile yapılır ve elde edilen sonuçlar başka uzmanların da görüşleri alınarak değerlendirilir. Bu değerlendirmelere göre ankete son şekli verilerek uygulamaya konulur.

3.1.3.2. Mülakat (Görüşme)

İnsanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime geçerek uygulanan bilgi toplama tekniğine mülakat denir. Mülakatla iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğu ortaya konulur (ÇEPNİ, 2005). Mülakat; mülakatçı ve kaynak kişi arasında bilgi alışverişini sağlayan, sosyal bilimlerde araştırmalarında çok sık kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Bir başka tanımda mülakat; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve cevaplamaya dayalı karşılıklı etkileşim ve iletişim süreci olarak tanımlanmıştır (STEWART ve CASH, 1985 akt.: ŞİMŞEK ve YILDIRIM, 2005).

Mülakat; görüşme ya da soruşturma tekniği olarak da adlandırılır. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda veri toplamak amacı ile kullanılabilen bu teknik karşılıklı konuşma esasına dayalı olduğundan mülakatı gerçekleştiren araştırmacı kaynak kişiye güven vermeli; soruları ve davranışları ile kaynak kişiyi etkilememelidir. Patton (1987), mülakatı: beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsayan; hem sanatsal hem de bilimsel yönleri olan bir veri toplama tekniği olarak tanımlamaktadır (akt.: ŞİMŞEK ve YILDIRIM, 2005; BALCI, 2006).

Literatürde mülakat; katılımcı sayısı, mülakat yapılmak istenen kişi ve yapısı gibi koşullara göre çeşitli sınıflamalara ayrılmıştır. Bu sınıflamalar şu şekildedir:

Katılanların Sayısına Göre: Bireysel ve grupta olmak üzere iki kısma ayrılır. Bireysel mülakatlarda araştırmacı ve örneklem dışında mülakat ortamında kimse bulunmaz. Grupça mülakatlarda ise araştırmacının soruları grup elemanlarının etkileşimi sonrasında cevaplanır (ÇEPNİ, 2005). Ekiz (2003), kişi sayısı bakımından mülakatları belirtildiği gibi bireysel ve grup mülakatı olarak sınıfladıktan sonra; grupta mülakatı da ‘grup görüşmesi’ ve ‘odak grup görüşmesi’ şeklinde ikiye ayırmıştır.

Mülakat Yapılmak İstenen Kişiye Göre: Mülakatlar mülakat yapılmak istenen kişiye göre önderlerle mülakat, uzmanlarla mülakat ve halkla mülakat olmak üzere üç kısma ayrılmıştır (ÇEPNİ, 2005). Biyografi tarzında yapılan mülakatlar daha çok önderlerle yapılan mülakatlar sınıfına girmektedir.

Yapısına Göre: Mülakatlar yapısına göre; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç kısma ayrılmıştır (EKİZ, 2003; ÇEPNİ, 2005). Aşağıda yapısına göre mülakat çeşitleri açıklanacaktır.

a) *Yapılandırılmış Mülakat:* Hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı bir şekilde düşünüldüğü, soruların şekli ve niteliğinin önceden belirlendiği ve bu sorular ve plandan hiç sapılmadan görüşmenin yapıldığı mülakat türüdür. Örneklem sayısı çoksa bu tür mülakatın kullanılması yararlıdır (ÇEPNİ, 2005). Şimşek ve Yıldırım (2005) bu mülakat türünü standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak ele almıştır. Yapılandırılmış mülakatta hazırlanan sorular her kaynak kişiye aynı tarzda ve sırada sorulur ve alınan cevaplar kaydedilerek işlenir. Bu mülakat türünde kaynak kişinin ve mülakatı gerçekleştirenin esnekliği yoktur. Ancak hem mülakatçı hem de kaynak kişi açısından görüşmelerde oluşabilecek öznellik ve bireysel yanlılıklar bu mülakat türünde azalır. Bu tür mülakatlarda alınan cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılır ve yapılan karşılaştırmalarla sonuçlara ulaşılır. Yapılandırılmamış mülakatlar sistematik olmaları açısından ankete benzetilebilir. Bu açıdan analizleri daha kolay yapılır ve elde edilen veriler farklı araştırmalarda da kullanılabilir. Bu mülakat türünün zayıf yönü ise hazırlanan mülakat formunun öngörülmemiş durumlarda değiştirilememesi, ilave soruların eklenememesi veya fazla soruların çıkarılamamasıdır.

b) *Yarı Yapılandırılmış Mülakat:* Bu mülakat türünde sorular önceden hazırlanır. Ancak mülakatçı kaynak kişi ile görüşme esnasında konuyu derinleştirmek, daha ayrıntılı bilgi edinebilmek amacı ile ilave sorular sorabilir. Yapılandırılmış mülakata kıyasla mülakatçı daha esnek bir durumdadır. Mülakatçı soruların yerini değiştirebilir, sorular daha iyi anlaşılсын diye soruyu açıklayabilir ve aldığı cevabı yeterli görmezse yeni sorularla kaynak kişinin görüşlerini almaya çalışabilir. Kaynak kişi verdiği cevaplarda araştırma konusu dışına çıkarsa yönlendirmelerle konuya odaklanmayı sağlar. Kısacası bu mülakat türü ile özel bir konuda derinlemesine soru sormak, cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu açık ve anlaşılır hale getirmek mümkün olur. Şimşek ve Yıldırım (2005) bu türü görüşme formu yaklaşımı olarak adlandırmıştır.

c) *Yapılandırılmamış Mülakat:* Bu tür mülakatlar açık uçlu soruların sorulduğu sohbet ve tartışma havasında geçen mülakatlardır. Mülakatçı pasif kaynak kişi aktiftir. Sorular etkileşimin doğal akışı içinde sorulur. Kaynak kişinin sözü kesilmez, konu dışına çıkılsa da yönlendirilme yapılmaz. Dolayısıyla mülakatın hangi yöne gideceği kesin hatlarıyla önceden kestirilemez. Mülakatın soruları ve konusu mülakatın akışı içinde değiştirilebilir. Hem kaynak kişi hem de mülakatçı oldukça esnek olduğundan, derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla mülakatçı birden fazla görüşme düzenleyebilir. Bu tür mülakatları eksik yönleri ise uzun zaman gerektirmesi, analizinin zor yapılmasıdır. Ayrıca bu mülakat türünde mülakatçının iletişim becerisi çok önemlidir. Şimşek ve Yıldırım (2005) bu tür mülakatları sohbet tarzı görüşme başlığı altında ele almıştır.

İyi bir mülakat zor ve yaratıcı bir çalışmayı gerektirir. Kaliteli bir görüşmenin ortaya çıkarılabilmesi için tüm çalışmanın iyi planlanması gerekmektedir. Bu plan dahilinde mülakatın yapısı ve akışı belirlenir. Bir mülakatın işlem basamakları Balcı (2006) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

1. *Hazırlama:* Mülakatın özel amaçlarının ve mülakat yönteminin kararlaştırılması, örneklem hakkında mülakatçının bilgi edinmesi gibi konular bu aşamada yer almaktadır.

2. *Düzenleme:* Mülakat ortamını hem fiziksel hem de sosyal olarak düzenlenme aşamasıdır. İyi bir mülakatın gerçekleşmesi için ortamın fiziksel olarak rahat ve sakin; mülakatçı ve kaynak kişinin de mülakata zihinsel olarak hazır olması gerekmektedir. Bunların sağlanması düzenleme aşaması dâhilindedir.

3. *Mülakatın Yöntemi:* Mülakatçı kaynak kişilere karşı samimi, saygılı ve nazik olmalıdır. Sorulan sorular kaynak kişiyi teşvik edici olmalı, mülakatçı dinlerken dikkatli ve istekli dinlemelidir.

4. *Kapanış:* Mülakatın sonlandırıldığı aşamadır. Mülakatçı bu aşamada katılımcıya mülakatın bittiğini açık işaretlerle göstermeli, sonraki süreçle ilgili ipucu mahiyetinde bazı bilgileri vermelidir.

5. Değerlendirme: Mülakatçının çalışma taze iken yapması gereken son aşamadır. Bu aşamada elde edilen veriler ele alınarak çalışma değerlendirilir. Mülakatçı bu aşamada kendini de değerlendirmelidir.

İyi bir mülakatın gerçekleştirilmesi için hem mülakat sorularının hazırlanması ve sorulmasında hem de mülakatçı davranışlarında dikkat edilmesi gereken hususlar vardır.

Soruların hazırlanmasında;

- Sorular kolayca anlaşılabilir olmalıdır.
- Sorular kolaydan zora, anlaşılabilirten karmaşığa doğru sıralanmalıdır. Soru sıralamasında konunun bütünlüğüne dikkat edilmelidir.
- Ne tür bilgi istendiğini kolayca ortaya koyacak özellikte olmalıdır.
- Sorular tek amaçlı ve varsayımsız olmalıdır.
- Sorunun yansız olması gibi hususlara dikkat edilmelidir (KARASAR, 1994).

Mülakatçının dikkat etmesi gereken hususlar ise şunlardır:

- Mülakatçı görüşme esnasında kaynak kişilere samimi ve dostça davranmalıdır.
- Yapılandırılmış mülakatlarda sorular olduğu gibi ve aynı sırayla sorulmalıdır
- Kayıt cihazı kullanılacaksa kaynak kişiden izin alınmalıdır.
- Mülakatçı kaynak kişiyi dikkatle dinlemelidir.
- Cevaplar unutmamak için kaydedilmelidir. Kayıt cihazı kullanılsa da cevapların not edilmesi araştırmacıya analiz sırasında kolaylık sağlayacaktır.
- Konu dışına çıkmamaya dikkat edilmelidir.
- Mülakatta yanlışlıktan kaçınılmalıdır (BALCI, 2006).

Mülakat analiz edilirken kaynak kişilerin fikir birliği içinde oldukları noktalar ve farklı fikirleri benimsedikleri noktalar tespit edilmelidir. Bu ortak ve farklı noktalar kategorileştirilerek analiz edilmeli ve sonuçlara yansıtılmalıdır. Kaynak kişilerin görüşmede söyledikleri bazı cümleler doğrudan alınarak araştırmaya katılabilir. Bu tür

cümleler tırnak içinde araştırmaya dahil edildiğinde okuyucu doğrudan kaynak kişinin görüşlerine ulaşır ve kendi yorumunu yapabilir (ÇEPNİ, 2005).

Mülakatların Avantajları:

- Mülakatlarla bir konuda derinlemesine bilgi edinilir.
- Mülakatlar her seviye ve gruptan insanlarla yapılabilir.
- Mülakatçı mülakat esnasında sorunları çözebilme esnekliğine sahiptir.
- Kaynak kişilerin ifadelerinin yanı sıra mimik ve tutumları hakkında da bilgi edinilir.
- Mülakatlarda soruların cevaplanma oranı yüksektir.
- Mülakatlarda karşılıklı etkileşim olduğundan yanlışların düzeltilebilme olanağı vardır.
- Yapılandırılmış mülakatlar dışındaki mülakat türlerinde soruların sayısı ve yeri değiştirilebilir. İlave sorular sorularak konu daha açık hale getirilebilir.
- Mülakatçı fiziksel ortamı kendisi düzenleyebilir
- Mülakatçı kaynak kişinin konu dışına sapmasını engelleyebilir (KARASAR, 1994; BALCI, 2006; ÇEPNİ, 2005; EKİZ, 2003).

Mülakatların Dezavantajları:

- Sübjektiflik ve yanlılık hem mülakatçı hem de kaynak kişi açısından olasıdır.
- Standartlaşmış sorular ve mülakat formları yoktur.
- Zaman alıcıdır. Hem mülakatın gerçekleştirilmesi hem de analizi zaman alıcıdır.
- Anketlere göre daha pahalı bir çalışmadır.
- Mülakatlarda kaynak kişi kendini deşifre etmemek için soruları yanıtlamayabilir.
- Bazı kaynak kişiler görüşmenin kayıt cihazı ile kaydını istemeyebilir.
- Kayıt cihazı ile kayıt yapılmıyorsa mülakatçı bazı ifadeleri not tutamayabilir (KARASAR, 1994; BALCI, 2006; ÇEPNİ, 2005; EKİZ, 2003).

-

3.1.3.3. Anket ve Mülakatın Karşılaştırılması:

Anket ve mülakatlar bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleridir. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilecek niteliktedirler. Ancak anketler yapıları gereği daha nicel, mülakatlar ise daha nitel olarak kabul edilirler. Anket ve mülakatlar eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin, öğretmen adaylarının ve öğretmen yetiştiren akademisyenlerin davranış, inanç ve tutumlarının belirlenmesinde, eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde anket ve mülakatlardan yararlanılır.

Anketler standart formlar olarak mülakatlara göre daha az zaman alıcı, daha ekonomiktirler. Anketlerin analizleri daha kolaydır. Verilen cevaplar kodlanarak bilgisayara işlenir ve analizlerin sonuçları kolaylıkla alınabilir. Anketlerle daha çok kişiye daha kısa zamanda ulaşılır. Yani anketlerdeki örneklem sayısı daha fazladır ve posta ya da telefon yolu ile de anketler uygulanabilir. Buna karşın anketlerin okuma yazma bilmeyenler tarafından doldurulma imkanı yoktur ve anketlerin geri dönme oranları düşüktür.

Mülakatlar ise daha derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar. Araştırılan konu hakkında kaynak kişilerle birebir iletişim kurulduğundan araştırmacının sorular karşısında aldığı cevapların yanı sıra, örneklemelerin mimik ve tutumlarını da gözlemleme şansı vardır. Ancak mülakat zaman alıcı ve pahalı bir veri toplama tekniğidir. Mülakatçının sosyal ve aktif olması gibi belli becerilere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca mülakatların analizleri de zordur. Gerek mülakatçının eğilimleri, gerekse kaynak kişilerin bazı yanlışlıkları sonuçları olumsuz etkileyebilmektedir.

3.2 Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

3.2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi betimsel yöntemdir. Yukarıda da açıklandığı gibi bu yöntem tarama yöntemi ya da survey de denilmektedir. Betimsel yöntem hangi durumdayız, çevre ve dünya ne durumda, ne yapmak istiyoruz gibi sorulara cevap bulmayı amaçlar. Olgular

ve olgular arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılır. Bu tespitler sonucu yapılan genellemelerle bilimsel açıklamalar yapılır.

Çalışmada betimsel yöntemin kullanılmasının sebebi çalışmanın konusu ve amacıdır. Araştırmanın konusu; tarih öğretiminde değerler eğitimi ve amacı da; tarih öğretmenlerinin değerler hakkındaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek ve tarih derslerinde değer eğitimiye yönelik neler yaptıklarını ortaya koymaktır. Konu ve amaç ışığında çalışma mevcut bir durumu betimlemeyi, bu konuda ne durumdayız, neler yaptık ve neler yapılabilir gibi soruları cevaplamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılabilecek en uygun yöntem betimsel yöntemdir. Bunların yanı sıra çalışmada betimsel yöntemin kullanılma sebepleri şunlardır:

- Betimsel çalışma ile mevcut koşullar ortaya konulur.
- Bir problemin çözülmesinde ilk basamak, problemi tespittir. Betimsel çalışma ile durum açıklığa kavuşacağından problemler de tespit edilecektir.
- Betimsel yöntem araştırılan konuyu betimler, açıkça ortaya koyar.
- Betimsel yöntemle araştırma doğal şartlar bozulmadan yapılabilir.
- Betimsel yöntem içerisinde birçok araştırma türü uygulanabilir. Bu da araştırmacıya kolaylık sağlar

3.2.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada, konu ve amaca bağlı olarak belirlenen yöntem gereğince anket ve yarı yapılandırılmış mülakat araçları kullanılmıştır. Anket; bir araştırma çerçevesinde kişilerin düşünce, görüş veya eğilimlerini tespit etmek amacı ile hazırlanmış soruların belli bir düzen içerisinde yerleştirildiği soru kağıdı; bu şekilde bilgi toplamayı amaçlayan araştırma tekniğidir (Demir ve Acar, 2002). Mülakat ise; insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime geçerek uygulanan bilgi toplama tekniğine denir (Çepni, 2005). Mülakatlar yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılır. Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatta önceden hazırlanan standart sorular olsa da mülakatçı konuyu derinleştirmek için ilave sorular sorabilir, bazı soruları açıklayıcı ifadeler kullanabilir.

Araştırmada anket tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgilerini öğrenmek amacı ile kullanılmıştır. Araştırma için hazırlanan anket, iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölüm kaynak kişilerin araştırma açısından önemi olan mesleki tecrübe, eğitim durumu vb kişisel bilgilerini ortaya koyacak sorulardan oluşmuştur. Anketteki ikinci bölümde ise tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş, bilgi ve düşüncelerini sorgulayan sekiz açık uçlu sorudan oluşmuştur. Kullanılan anketle, örneklem sayısının çok olması sağlanmış ve tarih öğretmenlerinin değer eğitimi hakkındaki genel düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan mülakatla anketle elde edilen bilgiler daha da derinleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Böylece konuyu derinleştirmek ve gerekli durumlarda tarih öğretmenlerinin görüşlerini netleştirmek için eni sorular sorma esnekliği elde edilmiştir. Mülakatçının cevaplara anında dönüt vermesi ve kaynak kişilerin konu hakkındaki düşüncelerinin yanı sıra tutum ve inançlarının gözlemlenebilmesini sağlaması ve istenilen bilginin tam olarak sağlanabilmesine imkan vermesinden dolayı yarı yapılandırılmış mülakat araştırmada tercih edilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış mülakatın analizinin görece kolaylığı da bu veri toplama tekniğinin kullanılmasında ayrıca etken olmuştur.

3.3. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Trabzon ili merkezi ve ilçelerinde, orta öğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.4. Araştırmanın Örneklemi

Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında çalışan 27'si bayan 77'si erkek toplam 104 tarih öğretmeni araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırma evreni olarak belirlenen Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenleri basit rasgele örneklem seçimi ile belirlenerek örneklem oluşturulmuştur.

3.5. Araştırmanın Pilot Çalışması

Araştırmanın ve kullanılan anket ve mülakatın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacı ile pilot çalışma yapılmıştır. Hazırlanan formlar uzman akademisyenlerin tavsiyeleri ışığında hazırlanmış, danışman hocanın da onayı alınarak şekillendirilmiştir. Bu şekilde oluşturulan anket ve mülakat formları örneklem içerisinde rasgele seçilen beş tarih öğretmenine uygulanarak kontrolü yapılmış, çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmada kullanılan anket ve mülakat formlarına son şekli verilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak;

1. Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi konusundaki bilgi, görüş ve uygulamalarını genel hatları ile öğrenmek amacıyla bir anket formu,
2. Tarih öğretmenlerinin değerler hakkındaki bilgilerini ve tarih derslerinde değer eğitimi konusundaki uygulamaları derinlemesine öğrenmek amacı ile de bir mülakat formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.6.1. Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilere yönelik sorulardan oluşan bölüm olup, bu bölümde katılımcı öğretmenlerin genel özellikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. İkinci bölüm ise öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş, bilgi ve düşüncelerinin belirlenmesi amacı ile hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde tarih öğretmenlerinin değerler hakkındaki bilgileri; değer eğitimi alıp almadıkları, eğer aldıysalar bu eğitimin niteliği; tarih dersleri ile değerler arasındaki ilişki hakkındaki düşünceleri ve tarih derslerinde hangi değerlerin öğretilebileceği; tarih derslerinde değer eğitiminin nasıl verilebileceği ile ilgili düşünceleri; değer eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve yeni müfredatta değer eğitimi ile ilgili öğretmenlerin beklentileri nelerdir gibi sorularla veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Sorular tezin giriş kısmında verilen teorik bilgiler çerçevesinde

oluşturulmuştur. Anketi cevaplayan öğretmenler açık uçlu soruları kendi düşünceleri doğrultusunda yazılı olarak cevaplamışlardır.

3.6.2. Araştırmada Uygulanan Mülakat ve Geliştirilmesi

Araştırmada anketten elde edilen bilgileri derinleştirmek, alınan cevapları daha ayrıntılı ve anlamlı hale getirmek, anlaşılmayan noktaları aydınlatmak ve anketten elde edilen bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacı ile yarı yapılandırılmış bir mülakat geliştirilmiştir. Mülakat formu 9 soru ile oluşturulmuştur. Mülakatla tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda değer kavramının tanımı, eğitim ve tarih öğretimi ile ilişkisi, öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları, tarih derslerinde öğrencilere değer kazandırıp kazandırmadıkları, değer kazandırmada uyguladıkları yöntem ve teknikler ve varsa değer eğitiminde karşılaştıkları problemler gibi sorular sorulmuştur. Ankette olduğu gibi mülakattaki sorularda araştırmanın teori kısmındaki bilgilere dayanılarak hazırlanmıştır.

3.7. Veri Analizleri

3.7.1. Anketin Analizi

Araştırmada tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve düşüncelerini öğrenmek amacı ile kullanılan anket orta öğretim kurumlarında çalışan 104 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma için hazırlanan anket açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Verilerin analizinde kullanılan bazı cevaplar, ‘katılımcı bir öğretmenin görüşü’ vb ifadelerle tırnak içinde aynen kullanılarak bulgular bölümünde verilmiştir. Sorulara verilen cevaplar araştırmanın teori kısmında verilen bilgiler ve benzerlikleri doğrultusunda kategorize edilerek tablolar halinde gösterilmiştir. Ankette sorulan her soru için frekans ve yüzdelere hesaplanarak tablolara yansıtılmıştır.

3.7.2. Mülakatın Analizi

Araştırmada anketin yanı sıra tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi ile ilgili bilgilerini daha derinlemesine öğrenmek ve anketten elde edilen bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacı ile yarı yapılandırılmış bir mülakat kullanılmıştır. Hazırlanan mülakatla öğretmenlere dokuz açık uçlu soru sorulmuş, yapılan görüşmeler kayıt cihazı ve not tutmak yolu ile kaydedilmiştir. Sorulara verilen cevaplar sıklık ve benzerliklerine göre kategorize edilerek her soru için frekans ve yüzdelere belirlenmiştir. Mülakatlardaki bazı cevaplar kaynak kişinin adı verilmeksizin, değiştirilmeden ‘öğretmen A bu konuda şöyle demiştir’ vb ifadelerle, tırnak içinde mülakattan elde edilen bulgular kısmında kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Önce metodoloji, metot ve teknik hakkında bilgi verilmiş, ardından bilimsel araştırmalarda objektif ve sübjektif yaklaşımlar kıyaslanarak kısaca açıklanmıştır. Objektif yaklaşım, bilimi doğru bilgiye ulaşmada biricik yol olarak kabul eden pozitivizmin yansımasıdır. Nesnellik, deney ve gözlem sonucu elde edilen bilgiler bu yaklaşımın olmazsa olmazlarıdır. Bu yaklaşımda elde edilen bulgular nicel yollarla ortaya konulur. Sübjektif yaklaşım ise tek ve değişmez doğruların yerine insana, zamana ve topluma göre değişebilen doğruları kabul eder ve yorumu ön plana çıkarır.

Eğitim araştırmalarında her iki yaklaşımın getirdiği açılımlar kullanılmaktadır. Araştırmanın yapısı ve konusuna bağlı olarak hangi yaklaşımın benimseneceği, nasıl bir metodoloji kullanılacağı, hangi araştırma yönteminin izleneceği belirlenir. Bu araştırmada mevcut durumu en uygun bir şekilde inceleyip, gözleyip ortaya koymak amacı ile betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan anket ve mülakat veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sıklık ve benzerliklerine göre kategorize edilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini Trabzon il merkezi ve ilçelerinde çalışan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde basit rasgele seçim ile belirlenen 104 tarih öğretmeni araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

IV. BÖLÜM

4.0. BULGULAR

Bu bölümde anket ve mülakattan elde edilen bulgular analiz edilerek ortaya konmuştur. Ankette elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmıştır. Her soru için yüzde ve frekanslar tespit edilerek belirtilmiştir. Anket ve mülakatta sorulan sorular açık uçlu olduğundan soruların analizlerinde bazı öğretmen görüşleri aynen kullanılarak açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır.

Bu bölümde anket ve mülakatla ulaşılan bulgular; “ anketten elde edilen bulgular” ve “ mülakattan elde edilen bulgular” şeklinde ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

4.1 ANKETTEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmada kullanılan anket verilen iki bölüm esas alınarak analiz edilmiştir. İlk aşamada anketin birinci bölümünde yer alan kapalı uçlu sorular analize tabi tutulmuş, veriler tablolar halinde gösterilmiştir. İkinci bölümü oluşturan açık uçlu soruların analizi yapılırken verilen cevapların benzerlik ve sıklıkları göz önünde tutularak kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler tablolar halinde gösterilmiştir.

4.1.1. Kişisel Bilgiler (Birinci Bölüm)

Bu bölümde katılımcılara cinsiyetleri, mezun oldukları eğitim kurumu, çalıştıkları eğitim kurumu ve meslekteki çalışma sürelerini belirlemeye yönelik dört soru sorulmuştur. Sorulardan elde edilen bu bulgular şu şekildedir:

Tablo: 3
Cinsiyet

CİNSİYET	FREKANS	YÜZDE (%)
Bayan	27	26
Erkek	77	74
TOPLAM	104	100

Araştırmanın kişisel bilgiler kısmının ilk sorusu olan ‘cinsiyetiniz’ sorusuna verilen cevaplar tablo 3’te gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 104 katılımcıdan 27’si bayan ve 77’si erkektir. Bayanlar katılımcı toplamının % 27’sini oluştururken erkeklerin oranı %77 olmuştur.

Tablo: 4
Mezuniyet Durumu

MEZUNİYET DURUMU	FREKANS	YÜZDE (%)
Eğitim Fakültesi	64	61,5
Fen Edebiyat Fakültesi	20	19,3
Tezli/tezsiz Yüksek Lisans	16	15,4
Eğitim Enstitüsü	2	1,9
Diğer	2	1,9
TOPLAM	104	100

Araştırmanın kişisel bilgiler kısmının ikinci sorusu katılımcıların eğitim durumları ve mezun oldukları kurumu tespitle ilgilidir. Ankette mezuniyet durumu ile ilgili eğitim

fakültesi, fen edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü, tezli/tezsiz yüksek lisans ve diğer seçenekleri verilmiştir. Katılımcılardan 64'ü eğitim fakültesi, 20'si fen edebiyat fakültesi, 2'si eğitim enstitüsü, 16'sı tezli/tezsiz yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir. İki katılımcı ise diğer seçeneğini işaretleyerek 'Yüksek Öğretmen Okulu' mezunu olduklarını yazmıştır. Katılımcıların eğitim durumlarının oransal dağılımına bakıldığında; % 61,5'inin eğitim fakültesi, % 19,3'ünün fen edebiyat fakültesi, %1,9'unun eğitim enstitüsü, %15,4'ünün tezli/tezsiz yüksek lisans, % 1,9'unun ise diğer (Yüksek Öğretmen Okulu) mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo: 5
Çalışılan Kurum Türü

Çalışılan Kurum Türü	FREKANS	YÜZDE (%)
Genel Lise	58	55,8
Meslek Lisesi	23	22,1
Anadolu- Fen Lisesi	21	20,2
Özel Lise	2	1,9
TOPLAM	104	100

Anket formunun birinci bölümündeki üçüncü soru çalışılan kurum türü ile ilgidir. 104 katılımcıdan 58'i genel lisede, 23'ü meslek lisesinde, 21'i anadolu- fen lisesinde, 2'si ise özel lisede çalıştığını belirtmiştir. Çalışılan kurum türü ile ilgili oranlara bakıldığında; katılımcıların % 55,8'inin genel lisede, % 22,1'inin meslek lisesinde, % 20,2'sinin Anadolu- fen lisesinde, %1,9'unun ise özel lisede çalıştıkları görülmektedir.

Tablo: 6
Çalışma Süresi

Çalışma Süresi	FREKANS	YÜZDE (%)
0- 5 yıl	6	5,8
6-10 yıl	26	25
11-15 yıl	30	28,8
16-20 yıl	17	16,3
21 ve üzeri yıl	25	24,1
TOPLAM	104	100

Birinci bölümün son sorusu katılımcıların çalışma sürelerine yöneliktir. 104 öğretmenden 6'sı 0-5 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 26'sı 6-10 yıl arası; 30'u 11-15 yıl arası; 17'si 16-20 yıl arası ve 25'i de 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Bu verilere göre oransal olarak öğretmenlerin % 5,8'i 0-5 yıllık; %25'i 5-10 yıllık, % 28,8'i 11-15 yıllık, %16,3'ü 16-20 yıllık ve % 24,1'i de 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

4.1.2. İkinci Bölüm (Değerlerle İlgili Kavramsal ve Analitik Bilgiler)

Anketin ikinci bölümünde; öğretmenlerin değerler hakkındaki bilgileri, değerlerin eğitimle ve tarih dersleri ile ilişkisi hakkındaki düşünceleri, tarih derslerinde değer eğitiminde kullandıkları metotlar ve varsa karşılaştıkları problemler gibi konulardan oluşan 8 soru katılımcılara yöneltilmiştir. Sorular ve sorulardan elde edilen bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo: 7
Değer Kavramının Çağrıştırdıkları

Cevap türleri	FREKANS	YÜZDE (%)
Çağrışım doğru	19	18,2
Çağrışım kısmen doğru	66	63,5
Çağrışım yanlış	13	12,5
Cevapsız	6	5,8
TOPLAM	104	100

İkinci bölümün ilk sorusu ‘değer kavramının size neyi çağrıştırdığını yazınız’ şeklinde sorulmuştur. Bu araştırmada değer; inançlarımızı, tutum ve davranışlarımızı etkileyen, kişiyi ve toplumu iyiye, güzele ve doğruya götüren kabuller olarak tanımlanmıştır. Sorulan bu soru ile katılımcıların değer kavramından ne anladıkları, değer kavramının onlara ne hatırlattığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu çağrışımlardan hareketle katılımcıların değerlerin tanımıyla ilgili araştırmanın teori kısmında yapılan tanımlamalara uygun doğru bilgilere sahip olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcı cevapları; çağrışım doğru, çağrışım kısmen doğru, çağrışım yanlış ve cevap yok şeklinde kategorize edilmiştir. Buna göre katılımcıların 19’u (%18,2) cevap olarak yazdıklarında doğru çağrışımlara yer vermiştir. 66 katılımcı (%63,5) ise verdikleri cevaplarla ‘çağrışım kısmen doğru’ grubuna dahil olmuştur. 13 (%12,5) katılımcının verdikleri cevaplar ‘çağrışım yanlış’ şeklinde tespit edilirken 6 (% 5,8) kişi bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden eğitim fakültesi mezunu ve 0-5 yıl mesleki tecrübeye sahip olan A değer’in “ *Bir şeyin önemini ifade eden soyut ölçü, davranışlarımıza etki eden yüksek ve yararlı nitelikler*” i ifade ettiğini belirtmiştir. Yine eğitim fakültesi mezunu, 6-10 yıl mesleki tecrübesi olan diğer bir katılımcı değer’i: “*Bir varlık yada topluluk için önemli olan, kabul gören, yaşatılmaya çalışılan her türlü soyut veya somut kavramlar bütünü...*” olarak tanımlamıştır. Diğer bir katılımcı soruya yanıt olarak “*Birey ve toplumların fikri ve düşsel dünyalarındaki ortak kazanımları; kimlik kazandıran ve ben kimim sorusunu karşılığı olan olgular*” cevabını vermiştir. Bir diğer cevap şu şekildedir: “ *Bence değerler;*

toplumda geçerli olan, saygı duyulan, yaşatılması gerektiğine inanılan yazısız olgulardır, birikimlerdir. Değerler değişik alanlarda olabilir. Ahlaki değerler, manevi değerler, kültürel değerler, tarihi değerler, evrensel değerler vb.” Verilen cevaplar içerisinde araştırmada yapılan değer tanımlarına en yakın olanı ise; 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip, yüksek öğretmen okulu mezunu bir öğretmen tarafından şu şekildedir: *“insanların duygu, düşünce, dünya görüşünü ve hayatını etkileyen ilkeler bütünü. Kişisel toplumsal ve evrensel yönleri vardır.”*

İkinci bölümün birinci sorusunda belirlenen ikinci kategori ise ‘çağrışım kısmen doğru’ şeklindedir ve katılımcıların %63 (66 kişi) oranında çoğunluğu bu gruba dahildir. Verilen cevaplar içinde araştırmada verilen değer tanımlarının bir yönünü ele alan ya da anlam açısından nispi paralellikleri bulunduranlar kısmen doğru çağrışım olarak gruplanmıştır. Eğitim fakültesi mezunu 6- 10 yıl mesleki tecrübe sahibi katılımcı soruyu “İnsanların, toplumların ahlak ve kültür yapılarını çağrıştırıyor” şeklinde cevaplamıştır. Bir diğer katılımcı ise soruya “vatan, millet, bayrak, inanç, aile” cevabını yazmıştır. Benzer şekilde; “Kültürümüz ve ahlaki olgularımızı çağrıştırıyor”, “ Toplumun bütün fertlerince benimsenen, dolayısıyla insanları birbirine bağlayan maddi manevi düşünceler, toplumun harcı, ortak düşünce yargı gibi faktörler”, “toplumu ayakta tutan, milletin önem verdiği kavramlar.”, “Güzel, iyi olan toplumun benimsediği her şey”; “ Yaşam tarzı, toplumun alışkanlıkları, kültür” gibi cevaplar kısmen doğru olarak kategorize edilmiştir. Bu grupta verilen cevaplarda; vatan, bayrak, ahlak, manevi unsurlar, kültür, toplumca kabullenilen ilkeler, milleti birleştirici ilkeler vb sıklıkla karşılaşılan ifadeler olarak görülmüştür.

Soruya verilen cevaplardan araştırmanın başında verilen tanımlarla ilişkisi kurulamayanlar ‘çağrışım yanlış olarak kategorize edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13’ü (% 12,5) verdikleri cevaplarla bu gruba dahil edilmiştir. Bu grupta karşılaşılan cevapların bir kısmı şu şekildedir: “Zannediyorum ki tarihte geçen terimlerin ne anlam taşıdığı sorgulanmak isteniyor.” Diğer bir katılımcı soruyu “ değer verilmesi gereken kavramlar” şeklinde cevaplamıştır. Yanlış çağrışım olarak kabul edilen başka bir cevap ise “kutsal olan her türlü unsur” dur. Bu ve benzeri 13 çağrışım ‘çağrışım yanlış’ olarak kabul edilmiştir. Katılımcılardan 6’sı (% 5,8) soruyu cevaplamamıştır.

Tablo: 8
Değerlerle İlgili Eğitim Durumu

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Aldım	18	17,3
Almadım	81	77,9
Cevapsız	5	4,8
TOPLAM	104	100

Araştırma için hazırlanan anketin ikinci bölümünün ikinci sorusu katılımcıların değerler ve değer eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları ve eğer bu konuda eğitim almışlarsa ne tür bir eğitim aldıkları ile ilgilidir. Katılımcıların 18'i değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim aldığını ifade etmiştir. 81 katılımcının bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 5'i ise bu soruyu cevaplamamıştır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi ile ilgili eğitim durumları oransal olarak; % 17,3 eğitim aldım, % 77,9 eğitim almadım ve % 4,8 cevapsız şeklindedir.

Eğitim aldığını ifade eden 18 (% 17,3) kişiden 8'i aldıkları eğitimi örgün eğitim kurumlarında çeşitli seviyelerde aldıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin ankete katılan tüm öğretmenler içindeki payı % 7,7'dir. Katılımcılardan 10'u ise değerler ve değer eğitimi konusunda yaygın eğitim yolu ile bilgilendiklerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin tüm katılımcılar arasındaki oranı ise % 9,6'dır.

Örgün eğitimde değerlerle ilgili eğitim aldığını belirten 8 öğretmenden 4'ü din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde değerlerle ilgili konular olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden 1'i bazı seminer ve kurslara katıldığını ifade etmiş ancak kurs ya da seminer adı belirtmemiştir. 1 öğretmen ise lisans ve yüksek lisans derslerinin bir kısmının içeriğinde “yeterli olmamakla birlikte” değerler ve değer eğitimi olduğunu belirtmiştir. 2 öğretmen ise eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi gibi pedagojik derslerde değerler ve değer eğitiminin geçtiğini belirtmiştir. Örgün eğitim kurumlarında değer eğitimi aldığını

belirten 8 öğretmenin tamamı bu eğitimin değer eğitimi başlığı altında yapılmadığını ve yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Değerler ve değer eğitimi konusunda yaygın eğitim yolu ile bilgi edindiğini belirten 10 öğretmenden 5'i değerler konusunda başta aile olmak üzere çevreden bilgi edindiğini belirtmiştir. 1 öğretmen; *“değerler kültürümüzün önemli bir parçasıdır, toplumda yaşayarak öğrendim”* cevabını vermiştir. 3 öğretmen; büyükler, çevre ve öğretmenlerden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. 1 öğretmen de *“yaşadığınız toplum mevcut değerlerini zaten verir”* cevabını vermiştir. Değerler hakkında yaygın eğitim yolu ile bilgi edindiğini belirten bu katılımcılar aldıkları eğitimin niteliği konusunda herhangi bir ifade kullanmamışlardır.

Tablo: 9
Tarih Dersinin Değer Eğitimine Uygunluğu

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
En Uygun Derstir	17	16,4
Uygundur	83	79,8
Kısmen Uygundur	2	1,9
Uygun Değildir	2	1,9
TOPLAM	104	100

Anketin ikinci bölümünün üçüncü sorusu tarih dersinin değer eğitimi için uygunluğu ile ilgilidir. Ankete katılan tarih öğretmenlerinin tamamı bu soruyu cevaplamışlardır. Öğretmenlerden 17'si tarih dersi değer eğitimi için 'en uygun' derstir görüşünü belirtirken, 83 öğretmen tarih dersinin değer eğitimi için 'uygun' bir ders olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden 2'si tarih dersinin değer eğitimine 'kısmen uygun' olduğunu, 2 öğretmen de tarih dersinin değer eğitimine 'uygun olmadığını' ifade etmiştir.

Tarih dersinin değer eğitimi için en uygun ders olduğunu belirten eğitim fakültesi mezunu ve 11-15 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan öğretmen soruyu “ *Milli ve manevi değerlerin öğrenciye kazandırılabilmesi için en uygun ders tarih dersidir. Yeter ki müfredat buna uygun şekilde düzenlensin.*” şeklinde cevaplamıştır. Diğer bir öğretmen ise “*Değer, ahlak, karakter, kişilik eğitimi için tarih en müsait derstir. Kronolojik olayların dışına çıkarak gençlere bu derste kişilik kazandırmak gerekir.*” ifadesi ile soruyu cevaplamıştır. Bir diğer öğretmen de; değer eğitimi için tarih dersinin teorik olarak en uygun ders olduğunu; ama uygulamada böyle olmadığını, çok eksiklikler bulunduğunu belirtmiştir.

Tarih dersinin değer eğitimine uygun bir ders olduğunu belirten öğretmenlerden çoğunluğu soruyu ‘uygundur’ ya da ‘evet’ şeklinde kısaca cevaplamışlardır. Bir katılımcı; değerlerin tarihsel süreç içinde meydana geldiğini, değerlerin kökeninin tarihte olduğunu, bu sebeple tarihin değer eğitimine uygun bir ders olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen de; konusu toplum ve insan olan tarih dersinin değer eğitimi için uygun bir ders olduğunu ifade etmiştir. Yine milli birlik ve beraberliği sağlayan vatan, millet, bayrak, bağımsızlık vb. değerlerin öğretilmesinde tarih dersinin uygun bir ders olduğu birçok öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Tarih derslerinin değer eğitimine kısmen uygun olduğunu belirten 2 öğretmenden biri soruyu “*kısmen*” şeklinde; diğeri de “*belli ölçüde uygundur*” şeklinde cevaplamışlardır. Uygun bir ders olmadığını belirten 2 öğretmenden biri “ *Bizim verdiğimiz tarih eğitimi, öğrencilerimizin milli şuur almasına katkı sağlamamaktadır. Öğrencilerin sosyalleşmesinde bir rolü yoktur*” cevabını vermiştir. Uygun olmadığını belirten diğer öğretmenin cevabı ise “*uygun olmadığı kanısındayım*” şeklindedir.

Tablo: 10
Tarih Dersinde Öğrencilere Kazandırılabilir Değerler (Güngör Sınıflaması)

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Politik değerler	96	92,3
Ahlaki Değerler	62	59,6
Dini Değerler	49	47,1
Sosyal değerler	48	46,1
Bilimsel değerler	41	39,4
Ekonomik değerler	7	6,7
Estetik değerler	6	5,8

Anketin ikinci bölümünün dördüncü sorusu tarih derslerinde ne tür değerlerin öğretilebileceği ile ilgilidir. Bu soruda verilen cevaplar gruplandırılırken araştırmada belirtilen sınıflamalardan Güngör'ün (2000) sınıflaması ele alınmıştır. Bu sınıflamaya göre değerler yedi çeşittir ve elde edilen bulgular tablo 10'da gösterilmiştir.

Güngör (2000) tarafından yapılan sınıflamada yedi çeşit değer vardır. Bu değerler bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik, dini ve ahlaki değerlerdir. Bir katılımcının verdiği cevapta birden fazla değer çeşidi karşımıza çıktığında bu katılımcı ifade ettiği değer çeşitlerinin her birinin grubuna ayrı ayrı dahil edilmiştir. Anketteki verilere göre katılımcılardan 41'i (% 39,4) bilimsel değerlere, 7'si (% 6,7) ekonomik değerlere, 6'sı (% 5,8) estetik değerlere, 48'i (% 46,1) sosyal değerlere, 96' sı (% 92,3) politik değerlere, 49'u (% 47,1) dini değerlere, 62'si (% 59,6) ahlaki değerlere verdikleri cevaplarda değinmişlerdir.

Katılımcıların verdikleri cevaplarda sıkça karşılaşılan tarih bilinci, tarih şuuru, geçmişten ders çıkarma vb. ifadeler bilimsel değer olarak alınmıştır. Vatan sevgisi, özgürlük, bağımsızlık, Atatürk sevgisi, bayrak sevgisi vb. ifadeler politik değer grubuna dahil edilmiş; şehitlik ve gazilik gibi ifadeler ise dini değer olarak kabul edilmiştir. Cevaplarda sıkça karşılaşılan 'milli ve manevi değerler' ifadesi ise sosyal, dini, ahlaki ve

politik değerler grubuna ayrı ayrı dahil edilmiştir. Dil ve kültürle ilgili değerler ise sosyal değerler kısmında ele alınmıştır.

Tablo: 11
Tarih Dersinde Öğrencilere Kazandırılacak Değerler

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Ulusal değerler	98	94,2
Evrensel değerler	44	42,3

Anketin bu sorusu ile ilgili olarak yapılabilecek diğer bir sınıflama ulusal (milli) ve evrensel değerler sınıflamasıdır. Katılımcıların 44'ü (% 42,3) evrensel değerlerin 98'i (94,2) ise ulusal değerlerin tarih derslerinde öğrenciye kazandırılacağını belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sadece ulusal değerler olarak gruplandırılacak cevaplar verirken bir kısmı cevaplarında hem ulusal hem de evrensel olan değerlerin kazandırılacağını ifade etmiştir. Verilen cevaplarda objektif olma, demokrasi bilinci, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilme, insana saygı duyma vb. ifadeler evrensel değer olarak kabul edilmiştir. Vatan, millet sevgisi, örf ve adetlerin devam ettirilmesi, kültürel ve dilsel değerler ise ulusal değerler olarak gruplanmıştır.

Tablo: 12
Tarih Derslerinde Değer Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Örnek olay	53	50,9
Gösterim	39	37,5
Anlatım	38	36,5
Tartışma	23	22,1
Biyografi	16	15,3
Soru cevap	14	13,4
Gezi gözlem	11	10,5
Drama	8	7,6
Empati	7	6,7
Araştırma inceleme	4	3,8
Proje çalışması	3	2,8
Cevapsız	13	12,5

Ankette katılımcılara yöneltilen bir diğer soru; “Tarih derslerinde değer eğitimi için hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz? Tarih derslerinde değer eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler sizce nelerdir?” şeklindedir. Verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular tablo 12’de gösterilmiştir. Katılımcılar cevaplarında birden çok yöntem ve tekniği belirtmişler, buna göre ifade ettikleri her yöntem ve teknik grubuna ayrı ayrı dahil edilmiştir. Elde edilen veriler şu şekildedir:

Katılımcılardan 38’i (% 36,5) anlatım yöntemini, 53’ü (% 50,9) örnek olay yöntemini, 39’u (% 37,5) gösterim yöntemini, 16’sı (% 15,3) biyografiyi, 14’ü (% 13,4) soru-cevap yöntemini, 11’i (% 10,5) gezi-gözlem yöntemini, 7’si (% 6,7) empatiyi, 23’ü (% 22,1) tartışmayı, 4’ü (% 3,8) araştırma inceleme yöntemini, 8’i (% 7,6) dramayı, 3’ü (% 2,8) proje çalışması yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. 13 katılımcı (%12,5) ise soruya cevap vermemiştir.

Verilen cevaplar içerisinde ‘görsel materyaller kullanıyorum’, CD, TV, projeksiyon vb. cihazları kullanıyorum gibi ifadeler ‘gösterim’ grubuna dahil edilmiştir. Geçmişle alakalı ders verici anekdotlar, fıkralar, yaşanmış hikâyeler vb. ifadeler ‘örnek olay’ grubuna; büyük şahsiyetlerin yaşam hikâyeleri ve hayatlarından kesitler gibi ifadeler ise ‘biyografi’ grubunda değerlendirilmiştir. Geçmiş ve gelecek arasında kıyaslamalar yaptırma, medeniyet ve kültürler arasında karşılaştırmalar yaptırma gibi ifadeler ise ‘tartışma’ grubunda değerlendirilmiştir.

Tablo: 13
Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problemler

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Problem var	96	92,4
Problem yok	3	2,8
Cevapsız	5	4,8
TOPLAM	104	100

Araştırma için hazırlanan anket formunun ikinci kısmının altıncı sorusu; ‘Tarih derslerinde değer eğitiminde karşılaştığınız problemler var mı? Varsa bunlar nelerdir?’ şeklindedir. Katılımcılardan 96’sı (% 92, 4) değer eğitiminde problemle karşılaştığını belirtirken 3 katılımcı (% 2,8) problemle karşılaşmadığını ifade etmiştir. 5 katılımcı (% 4,8) ise soruya cevap vermemiştir.

Tablo: 14
Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problem Türleri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Öğrenciden kaynaklanan problemler var	43	44,8
Çevreden kaynaklanan problemler var	36	37,5
Öğretmen ve idareden kaynaklanan problemler var	8	8,3
Müfredattan kaynaklanan problemler var	5	5,2
Eğitim sisteminden kaynaklanan problemler var	4	4,2
TOPLAM	96	100

Tarih derslerinde değer eğitiminde problemlerle karşılaşıyorum cevabını veren katılımcıların karşılaştıkları problemlerle ilgili verdikleri bilgiler tablo 14’te gösterilmiştir. Verilen cevaplara göre problemle karşılaştığını belirten 96 katılımcıdan 43’ü (% 44,8) öğrenciden kaynaklanan problemler olduğunu belirtmiştir. 8 katılımcı (% 8,3), öğretmen ve idareden kaynaklanan problemler olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların 36’sı (% 37,5) çevreden kaynaklanan problemler, 5,i (% 5,2) müfredattan kaynaklanan problemler olduğunu belirtmiştir. 4 katılımcı (% 4,2) ise eğitim sistemimizden kaynaklanan genel problemler olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin ilgisiz, isteksiz ve sorumsuz olduğu, bilgi eksiği bulunduğu, aileden yeterli davranışları kazanmadığı, birbirlerine ve diğer insanlara saygısız oldukları vb. şeklindeki cevaplar öğrenciden kaynaklanan problemler olarak gruplanmıştır. Öğretmen ve idarecilerin değerleri yaşamıyor olması, ortak bir tutum ve değerlere sahip olmayıp farklı değer ve davranışlara vurgu yapması öğretmen ve idareden kaynaklanan problemler olarak gruplanmıştır. Televizyon, internet, yazılı basın ve diğer çevresel etkilerle popüler kültürün yansısıyla oluşan problemler ise çevresel problemler; derslerin işlenişinde zamanın olmaması, ders kitaplarında değerlere yer verilmemesi/ yeterince yer verilmemesi

vb. problemler de müfredattan kaynaklanan problemler olarak gruplanmıştır. Değer eğitimi ile ilgili fiziksel donanım eksikliği (görselliği kullanmada altyapı eksikliği, gezi gözlem için ödenek vb.), meslek liselerinde kültür derslerinin az olması vb. cevaplar ise sistemden kaynaklanan problemler olarak gruplanmıştır.

Tablo 13 ve tablo 14 birlikte değerlendirildiğinde katılımcı 104 tarih öğretmeninden 3'ü (% 2,9) tarih derslerinde değer eğitiminde problemle karşılaşmadığını, 43'ü (% 41,3) öğrenciden kaynaklanan, 8'i (% 7,7) öğretmen ve idareden kaynaklanan, 36'sı (% 34,7) çevreden kaynaklanan, 5'i (% 4,8) müfredattan kaynaklanan, 4'ü (% 3,8) de eğitim sisteminden kaynaklanan problemlerle karşılaştığını belirtmiştir. 5 (% 4,8) öğretmen ise bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo: 15
Değer Eğitimi İle İlgili Eğitim Alma İsteği

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Evet	93	89,4
Hayır	4	3,8
Cevapsız	7	6,8
TOPLAM	104	100

Ankette katılımcı öğretmenlere sorulan diğer bir soru ise 'Değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim semineri vb faaliyetler olmasını ister misiniz?' sorusudur. Katılımcı 104 öğretmenden 93'ü olumlu cevap verirken, 4 öğretmen istemediğini belirtmiştir. 7 öğretmen ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu veriler doğrultusunda oluşan oransal dağılım; hizmet içi vb. eğitim almak isteyenler % 89,4; değerler konusunda eğitim almak istemeyenler % 3,8 ve soruyu cevaplamayanlar ise % 6,8 olarak görülmektedir.

Tablo: 16
Yeni Müfredatta Duyuşsal Alan ve Değerlerle İlgili Neler Olmalı

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
Kronolojik ve akademik tarih anlatımı azaltılmalı; hikaye, biyografi vb. kitaplara daha çok konulmalı.	42	40,3
Görselliğe ve gezilere daha çok önem verilmeli.	28	26,9
Kültür ve medeniyet konuları arttırılmalı.	21	20,1
Müfredata şiir, türkü, resim vb. materyaller konulmalı.	3	2,9
Tarih dersinin ders saatleri arttırılmalı.	2	1,9
Konular kıyaslamalı bir şekilde ele alınmalıdır.	2	1,9
Değerlerle ilgili bir ünite konulmalıdır	1	0,9
Müfredat yeterli	1	0,9
Cevapsız	24	23

Araştırma için hazırlanan anketin son sorusunda öğretmenlere, hazırlanmakta olan tarih dersi yeni müfredat programında duyuşsal alan ve değerlerle ilgili neler olmasını istedikleri sorulmuştur. Değişik cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılarak dokuz kategori oluşturulmuştur. Tarih dersi kitaplarında ezber azaltılmalı, kronolojik, akademik bilgiler yerine hikaye, fıkra, gerçek yaşam hikayeleri, biyografiler vb. konulmalı şeklindeki cevaplar birleştirilerek ‘Kronolojik ve akademik tarih anlatımı azaltılmalı; hikaye, biyografi vb. kitaplara daha çok konulmalı’ başlığı altında bir grup oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden 42’si (% 40,3) bu gruba dahil edilen cevaplar vermiştir. Oluşturulan diğer bir kategori ‘kültür ve medeniyet konuları arttırılmalı’ şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerden 21’i (% 20,1) verdikleri cevaplarla bu gruba dahil olmuştur. Katılımcıların; belgesel, film vb. görsel materyaller ve müze ve tarihi yerlere yapılacak gezilerin artırılması konusundaki cevapları ‘görselliğe ve gezilere daha çok önem verilmeli’ şeklinde kategorize edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 28’i (% 26,9) verdikleri cevaplarla bu grupta değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 3’ü (% 2,9) ders kitaplarına müzik, resim, marş, türkü vb materyallerin konulmasını belirtmiştir. 2 katılımcı (% 1,9) ders saatlerinin az olduğunu, müfredatı ancak yetiştirebildiklerini farklı

konulara zaman ayıramadıklarını belirterek tarih dersi ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. 2 öğretmen (% 1,9) tarih dersi konularının kıyaslamalı işlenmesi halinde öğrencilerin değer çıkarımı yapabileceklerini belirtmiştir. 1 öğretmen (% 0,9) değerlerle ilgili ayrı bir ünite konulabileceğini ifade etmiş;; 1 öğretmen (% 0,9) de müfredat yeterli değişikliğe gerek yok cevabını vermiştir. 24 katılımcı (% 23) öğretmen ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Anketin son sorusunda öğretmenlerden birden fazla gruba girecek cevaplar verenler her gruba ayrı ayrı dahil edilmişlerdir. Örneğin fen edebiyat fakültesi mezunu, 11-15 yıllık mesleki tecrübesi olan bir öğretmen;

“- Müfredatın kültür ve medeniyet konularında mukayeseli anlatımlara ağırlık verilmesi ve kitapların buna uygun basılması,

- Biyografilerin konular arasına alınması,

- Anekdöt taşıyan konular muhakkak o konu ile ilgili okuma parçaları ile desteklenmeli,

- Siyasi tarihin yoğunluğu ve ağırlığı azaltılmalı.” Cevabını vermiştir. Bu öğretmen hem ‘Kronolojik ve akademik tarih anlatımı azaltılmalı; hikaye, biyografi vb kitaplara daha çok konulmalı’ grubuna, hem de ‘Konular kıyaslamalı bir şekilde ele alınmalıdır’ grubuna ayrı ayrı dahil edilmiştir.

Aşağıda anketten elde edilen bulgular kısaca maddeler halinde verilmiştir.

- Anket 104 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Anket uygulanan öğretmenlerden 27’si (%26) bayan, 77’si (%74) erkektir.

- Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (64 öğretmen) Eğitim Fakültesi mezunudur. Bunları Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ve Tezli- Tezsiz yüksek Lisans mezunları izlemektedir. Bu öğretmenlerin mesleki tecrübeleri farklıdır.

- Ankete katılan tarih öğretmenlerinin 19’u (% 18,2) değerleri doğru tanımlamıştır. 66 öğretmenin (%63,5) değerler tanımlaması ise kısmen doğru olarak kabul edilmiştir.

- Öğretmenlerin 18’i (% 17,3) değerlerle ilgili eğitim aldığını belirtirken; 81’i (%77,9) değerlerle ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.

- Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 96) tarih dersinin değer eğitimine uygun bir ders olduğunu ifade etmiştir.

- Tarih öğretmenlerinin, derslerinde tüm değerleri öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak değer çeşitlerinden politik, ahlaki, dini ve sosyal değerlerin daha çok vurgulandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, ulusal değerleri evrensel değerlerden daha fazla kazandırma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

- Tarih öğretmenleri, derslerinde değer eğitimi için birçok yöntem ve tekniği kullandıklarını belirtmiştir. Örnek olay, gösterim, anlatım, tartışma kullanılan yöntem ve tekniklerin başını çekmektedir.

- 96 öğretmen (% 92,4) değer eğitiminde problemlerle karşılaştığını ifade etmiştir. Karşılaşılan problemlerin kaynağında öğrenci ve çevreden kaynaklanan problemler başı çekmektedir.

- Ankete katılan öğretmenlerden 93'ü (% 89,4) değerler ve eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim semineri vb. eğitim faaliyeti olsa katılmak istediğini belirtmiştir.

- Öğretmenler yeni müfredattan beklentileri olarak kronolojik ve akademik bilgilerin azaltılmasını istemişlerdir. Buna karşın ders kitaplarına hikaye, biyografi, şiir, türkü vb. etkinliklerin konulmasını, kültür ve medeniyet konularının arttırılmasını, görselliğe ve gezilere daha çok yer verilmesini istemişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma için kullanılan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi hakkında bilgi, görüş, düşünce ve beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket açık uçlu sorulardan oluşturulduğundan, analizinde aynen alıntılar kullanılarak bulgulara eklenmiştir.

4.2. MÜLAKATTAN (GÖRÜŞME) ELDE EDİLEN BİLGİLER

Araştırmada yarı yapılandırılmış bir mülakat kullanılmıştır. Mülakat çerçevesinde Trabzon merkez ve ilçelerinde çalışan 32 tarih öğretmeni ile görüşülmüştür. Mülakat formunda 9 soru bulunmakla birlikte mülakat sırasında konuyu açmak, netleştirmek ya da katkısı olabileceği düşünülen açıklamaları yakalamak amacı ile mülakat formuna bağlı kalmak şartı ile içerik olarak benzer ilave sorular da yöneltilmiştir. Mülakatla tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda değer kavramının tanımı, eğitim ve tarih öğretimi ile ilişkisi,

öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları, tarih derslerinde öğrencilere değer kazandırıp kazandırmadıkları, değer kazandırmada uyguladıkları yöntem ve teknikler ve varsa değer eğitiminde karşılaştıkları problemler gibi sorular sorulmuştur (Mülakatta sorulan sorular için bkz. Ek - 2).

Mülakatlar hem ses kaydı yapılmak sureti ile hem de araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Mülakat sorularına verilen cevapların analizi yapılırken yineleme sıklıkları ve benzerliklerine göre kategorize edilmiş ve tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler mülakatlardan yapılan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

1. “Değer kavramının size neyi çağrıştırdığını söyler misiniz?” Sorusunun Analizi

Değer kavramının katılımcı öğretmenlere çağrıştırdıkları ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplar araştırmada yapılan değer tanımlamalarına benzerliklerine göre ‘çağrışım doğru’, ‘çağrışım kısmen doğru’, çağrışım yanlış şeklinde gruplandırılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden % 21, 9’u (7 öğretmen) verdikleri cevaplarla çağrışım doğru grubuna dahil olmuştur. Öğretmenlerden % 65,6’sı (21 öğretmen) çağrışım kısmen doğru grubunda, % 12,5’i (4 öğretmen) ise çağrışım yanlış grubunda değerlendirilmiştir.

Çağrışım doğru grubunda değerlendirilen A öğretmenin verdiği cevap şöyledir: “*Değer kendim ya da toplum için bir şeyler ifade eden davranışlarımıza anlam katan her şeydir. Örneğin: sevgi, saygı, aile hayatı, para... ideolojik, maddi ve manevi değerler var. Bu değerler kişiler, gruplar hatta devlet için önemlidir. Eğitim de aslında bir değer olarak görülebilir.*” Katılımcı diğer bir öğretmen B ise soruya “*İnsanların sahip olduğu; yaşantı ve davranışlarına yön veren unsurlara değer denir. Değerler insandan insana değişebilir ve milletin oluşumuna katkı sağlar.*” cevabını vermiştir. Öğretmen C ise soruyu; “*Zamanla ortaya çıkmış, hayatımıza yön veren ölçüler, kavramlar. İyilik, iyi insan, delikanlı adam gibi...*” şeklinde cevaplamıştır.

Değer çağrışımları ile ilgili kısmen doğru olarak kabul edilen cevaplara bakıldığında D öğretmenin “*Tarihsel süreçte topluma mal olmuş ortak duygular, dini, manevi değerler,*

dil, vatan, bayrak...” cevabını verdiği görülmüştür. Diğer bir öğretmen E ise “ *Değer deyince aklıma manevi şeyler geliyor, vatan, millet, bayrak, fedakarlık, saygı...*” ifadesini kullanmıştır. Soruya verilen bir başka cevap ise “ *Değer toplumdaki müşterek noktalardır. Hukuka saygı, ahlaklı olmak, bilgili olmak, çalışkan olmak, misafirperverlik vb değerler vardır. Değerler toplumun harcıdır.*” cevabını vermiştir. Milli ve manevi değerler, vatan, bayrak, ahlak, dil, sevgi, saygı vb. kavramlar çağrışım kısmen doğru grubunda sıkça kullanılan ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Güzel, iyi olan her şey”, “Nitelikli her şey”, “İnsanı değerli kılan her şey” ve “ İnsan, insana verilen önem” şeklinde verilen dört cevap ise çok genel ifadeler olmaları ve somut olarak araştırmada yapılan tanımlarla net ilişki kurulamaması sebebi ile çağrışım yanlış grubunda değerlendirilmiştir. Mülakat yapılan 32 tarih öğretmeninden soruyu cevaplamayan olmamıştır.

2. “Size göre değerlerin eğitimdeki rolü ne olmalıdır?” Sorusunun Analizi

Mülakatta öğretmenlere sorulan ikinci soru “Değerlerin eğitimdeki rolü sizce nedir”, “eğitimde değerler var mıdır”, “ sizce okulda değerler var mıdır, olmalı mıdır?” şeklinde açılarak sorulmuştur. Elde edilen cevaplar doğrultusunda oluşan veriler şu şekilde görülmektedir. 32 öğretmenin tamamı (% 100) ‘değerlerin eğitimde rolü vardır görüşünü belirtmiştir. Değerlerin eğitimde rolü olmadığını belirten öğretmen yoktur (% 0). Aynı şekilde soruyu cevaplamayan katılımcı da (% 0) olmamıştır.

Öğretmenlerin tamamı değerlerle eğitimin iç içe olduğunu, eğitim kavramının değerleri önemli ölçüde kapsadığını farklı ifadelerle belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden F “*Duyuşsal becerilerin kazandırılmasında değer eğitiminin önemli bir yeri var. Okulda sadece bilgi öğretmiyoruz. Milli manevi değerlerimizi öğretiyoruz. Vatan, millet, bayrak sevgisi öğretiyoruz. Bunlar okulda verilir. Değerleri kavratmanın en iyi yolu eğitim. Birlikte çalışabilme, karşılıklı sevgi, yardımlaşma vb. değerleri eğitimde veriyoruz böylece özgüven artıyor.*” Cevabını vermiştir. G öğretmen ise soruyu “ *Eğitimin değerlerle ilişkisi çok yönlü; ahlaki yönü var, milli, manevi, ekonomik yönü var. Mutlaka değer kazandırıyoruz. Örf adet öğreniyor, bütçe yapmayı öğreniyor. Eğitim dediğimiz şey, değer öğretimi zaten. Fen dersinde bilimsel değerler, din kültürü dersinde dini değerler verilir.*”

şeklinde yanıtlamıştır. Katılımcı öğretmenlerden H ise “ *Eğitimin amacı iyi toplumsa, toplumu da insanlar oluşturuyorsa değerler eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Milli ve kültürel devamlılık için okulda değerler olmalı.*” cevabını vermiştir. Diğer bir katılımcı öğretmen I “ *Değerlerin eğitimle ilişkisi var. Bilgiye artık herkes ulaşabiliyor. Onun için değerlere ağırlık vermeliyiz. ÖSS’den dolayı değerler eğitimi eksik kalıyor. Değerlere ağırlık vermeliyiz.*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden J de “ *Değerlerin eğitimle ilişkisi sonsuz. Milleti millet yapan özellikler için değer eğitimi olmazsa olmaz. Güçlü bir değer eğitimi millet için lazım. Okullarımızda değer eğitimi öğretmen ve idarecinin yaşadığı kadar var. Örnek olarak birey ne kadar yaşıyorsa değer eğitimi o kadar var.*” İfadeleri ile soruyu cevaplamıştır. Katılımcı öğretmenlerin tamamının benzer ifadelerle değerler ve eğitimin ayrılmaz unsurlar oluşunu ifade ettikleri görülmektedir.

3. “Değerlerin tarih öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair herhangi bir eğitim aldınız mı? Eğer cevabınız evetse aldığınız eğitimin niteliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” Sorusunun Analizi

Mülakatlarda öğretmenlere sorulan değerlerin tarih dersinde ve eğitimde kullanımı ile ilgili bir eğitim alıp almadıkları sorusuna % 12,5 oranında (4 öğretmen) ‘Eğitim aldım’ cevabını vermiştir. Öğretmenlerin % 87,5’ü (28 öğretmen) ise bu konuda eğitim almadığını belirtmiştir. Sorulan soruyu cevaplamayan öğretmen ise yoktur (% 0).

Eğitim aldığını belirten K öğretmen “*Öğrencilere tarih bilinci nasıl verilir gibi konular aldığım derslerde vardı. Örneğin; Türk milletinin bütünleşmesi gibi konular vardı. Bu tür konular işlendi. Dersler bu anlamda nitelikli idi.*”cevabını vermiştir. Diğer bir öğretmen L ise “*Derslerin içerisinde işlendi. Hocaların bazıları bu konulara değinirdi.*” İfadelerini kullanmıştır. M öğretmen de “ *Değerlerle ilgili eğitim aldım ama akademik eğitim değil. Çevreden öğrendik değerleri. Ayrıca; insan kaynakları, yönetimde öğrenci vb. hizmet içi eğitim kurslarında değerlerden de bahsediliyor.*” cevabını vermiştir. Bir diğer öğretmen “ *somut olarak olmasa da derslerin içerisinde işlendi. Pedagojik derslerin içinde vardı. Hizmet içi eğitimlerde toplam kalite yönetimi vb. seminerlerde de değerler konusundan bahsedilmişti.*” ifadesini kullanmıştır. Verilen cevaplar göz önüne alındığında eğitimde ve

tarih derslerinde değerlerin kullanılması ile ilgili nitelikli bir eğitimin hiçbir öğretmence alınmadığı görülmektedir.

Mülakat yapılan tarih öğretmenlerinin tamamı değerlerin tarih derslerinde kullanılması konusunda hizmet içi eğitim semineri vb. düzenlenmesi durumunda her türlü faaliyete katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Mülakat yapılan öğretmenlerden biri sadece değerlerin tarih derslerinde kullanımı ile ilgili değil, tarih öğretimi ile ilgili her konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğunu belirttiği cevabında ifadesini “*Değişim hızlandı, ayak uydurmak lazım. Onun için isterim.*” şeklinde bitirmiştir.

4. “Size göre tarih öğretiminin değer eğitimindeki yeri nedir?” Sorusunun Analizi.

Mülakatta katılımcı öğretmenlere sorulan dördüncü soru değer eğitiminde tarih derslerinin önemi ile ilgilidir. Katılımcı 32 öğretmenin tamamı (% 100) değer eğitiminde tarih derslerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Soruya olumsuz cevap veren ya da cevap vermeyen katılımcı yoktur. N öğretmen verdiği cevapta; “*Değerlerle tarih dersi kesinlikle alakalı. Değerlerin kökenini tarihte buluyoruz. Değerler öyle 3-5 yılda oluşmuyor. Dolayısıyla tarih dersi değerlerle alakalı.*” ifadelerini kullanmıştır. Bir başka öğretmen ise bu soruya; “*Öğrencilere fikir ya da ideoloji yüklenilebilecek en uygun dersler tarih ve edebiyat. Kültürel kimlik, milli benlik ve geleceğin kurgulanması açısından tarih öğretimi değer eğitimi açısından çok önemlidir.*” şeklinde cevap vermiştir. Bir diğer öğretmen ise kısmen farklı sayılabilecek cevabında; “*Tarih dersleri dolaylı olarak değerlerle ilişkili, hoşgörü, karşılıklı saygı, toplumsal yapı vs hem değerlerle hem de tarih dersi ile alakalı.*” ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir öğretmenin cevabı da; “*Tarih dersi; edebiyat, din kültürü dersleri ile iyi insan yetiştirmek için en uygun derslerdir. Manevi yönden millet ve vatan sevgisi verilen dersler bunlar. Tarih birebir değer öğretiminde de önemli. Tarih insanların ortak değer yargılarının, yaşayışlarının toplamıdır zaten.*” şeklindedir.

5. “Tarih derslerinde öğrenciye değer kazandırıyor musunuz? Eğer cevabınız evetse ne tür değerler kazandırılıyorsunuz?” Sorusunun Analizi.

Mülakat sorularından ‘Tarih derslerinde öğrencilere değer kazandırıyor musunuz?’ sorusuna katılımcı 32 öğretmenin 27’si (% 84,4) olumlu cevap vermiştir. 5 öğretmen (% 15,6) ise tarih derslerinde öğrenciye değer kazandıramadığını ifade etmiştir. Mülakat yapılan öğretmenlerden soruyu cevaplamayan olmamıştır.

‘Tarih derslerinde değer kazandırıyor musunuz?’ sorusuna “kazandırmaya çalışıyorum”, “çabası içerisindeyim”, “elbette kazandırıyorum” vb. cevaplar olumlu cevaplar olarak değerlendirilmiştir. 5 öğretmen ise verdikleri cevaplarla olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu öğretmenlerden P “*Bizim meslek liseleri zaman geçirilen yerler olmuş, nitelik yok, uğraşsanız da olmuyor.*” cevabını vermiştir. Diğer bir öğretmen “*Tarih derslerinde konular yetmiyor, müfredat yoğun, tamamen ÖSS’ye yönelik çalışıyoruz*” cevabını vermiştir. Cevabı olumsuz olarak değerlendirilen bir başka öğretmen “*Akademik başarı bekliyoruz. Değer öğretime önem vermiyoruz. Bu bir problem, zaten değerler soyut olduğu için öğretimi zor.*” ifadelerini kullanmıştır.

Mülakatta öğretmenlere sorulan ‘değer öğretiyorsanız, ne tür değerler öğretiyorsunuz?’ sorusuna verilen cevaplar gruplandırılırken araştırmada belirtilen sınıflamalardan Güngör’ün (2002) sınıflaması ele alınmıştır. Bu sınıflamaya göre değerler yedi çeşittir ve elde edilen bulgular tablo 10’da gösterilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplarda sıkça karşılaşılan bilimsellik, tarih bilinci, tarih şuuru, geçmişten ders çıkarma vb. ifadeler bilimsel değer olarak alınmıştır. Vatan sevgisi, özgürlük, bağımsızlık, bayrak ve devlet sevgisi vb. ifadeler politik değer grubuna dahil edilmiş; şehitlik ve gazilik gibi ifadeler ise dini değer olarak kabul edilmiştir. Cevaplarda sıkça karşılaşılan ‘milli ve manevi değerler’ ifadesi ise sosyal, dini, ahlaki ve politik değerler grubuna ayrı ayrı dahil edilmiştir. Dil ve kültürle ilgili değerler ise sosyal değerler kısmında ele alınmıştır. Tarihi yerlere sahip çıkma vb. değerler estetik değer, maddi değerler ise ekonomik değerler grubunda değerlendirilmiştir.

Mülakata katılan 32 öğretmenden değer kazandığını ifade eden 27 öğretmenin verdikleri cevaplara bakıldığında; öğretmenlerden 6'sı (% 22,2) bilimsel değerleri, 4'ü (% 14,8) ekonomik değerleri, 2'si (% 7,4) Estetik değerleri, 20'si (% 74,1) sosyal değerleri, 22'si (% 81,5) politik değerleri, 15'i (% 55,5) dini değerleri ve 20'si (% 74,1) ahlaki değerleri öğrencilere kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bir öğretmenin verdiği cevap birden fazla değer grubunu içeren ifadelerden oluşmuşsa bu öğretmen her gruba ayrı ayrı dahil edilerek analiz yapılmıştır.

Değerlerle ilgili yapılan diğer bir sınıflama ulusal (milli) ve evrensel değerler sınıflamasıdır. Tarih derslerinde öğrencilere değer kazandığını ifade eden 27 öğretmenden 12'si (% 44,4) verdikleri cevaplarda evrensel değerleri kazandıranlar şeklinde gruplandırılmıştır. Çağdaş, demokratik değerleri, hoşgörü, bilimselliği, güzel olana sahip çıkmayı, anlaşmalara uymanın gerekliliğini vb. değerleri öğretiyorum şeklindeki cevaplar bu gruba dahil edilmiştir. Öğrencilere değer kazandığını ifade eden 27 öğretmenden 24'ünün (% 88,9) verdikleri cevaplar ise ulusal değerler olarak gruplandırılmıştır. Devlet, vatan, millet, bayrak sevgisi, milli kültür, milli, manevi ve ahlaki değerler vb ifadeler ulusal değerler olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenler hem ulusal hem de evrensel değerler grubuna girebilecek cevaplar vermişlerse her iki gruba ayrı ayrı dahil edilmişlerdir.

Öğrencilere değer kazandığını ifade eden öğretmenlerden R mülakatın beşinci sorusunun ikinci kısmına cevap olarak; *“Tarihi sevmek, empati, vatanını- milletini sevmek, bilimsellik, geçmişe saygı, tarihi eserlere sahip çıkma, sahiplenme duygusu, geçmişle günümüz arasında bağ kurma, günümüzü yorumlayabilme gibi değerleri kazandırmaya çalışıyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir öğretmen; *“ Savaş, barış, anlaşmalara uyma vs. değerler var. Kültürel kurumlar, sosyal yapı, devlet yönetimi, din ve inanış... bütün bunlar değerlerle alakalı. Farklılıklara saygı, dünyaya bakış açısını, öteki ulusların Türk milletinin zayıf anlarında nasıl tavırlar edindiğini, uyanık olmalarını öğrencilere öğretiyoruz.”* cevabını vermiştir. Başka bir öğretmen de *“ Kültür değerleri, maddi ve manevi unsurlar, vatan, bayrak sevgisi, bütünlük, toprağı benimseme vb. değerler verilir. Tarih dersi demokratikleşmeyi de besler. Ahlaki değerler, devletlerin nasıl kurulup neden çöktükleri... bir sürü değer öğretiyoruz.”* ifadeleri ile soruyu cevaplamıştır. Öğretmenlerden S ise *“ Tarih dersinde demokrasi, milli ve manevi değerler öğretiliyor.*

Öğretmenin ideolojisine göre verilen değerler değişebiliyor. Kimi laikliğe vurgu yapıyor, kimi ahlaki değerlere, kimi demokrasiye... Öğretmen değer empoze etmemeli, değerleri ortaya koymalı öğrenci istediğini benimsemelidir. Ben milli ve manevi değerleri, kültürümüze ve demokrasiye sahip çıkmayı vurgulamaya çalışıyorum.” şeklinde soruyu cevaplamıştır.

6. “Tarih derslerinde değerlerin öğrenciye kazandırılmasında ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?” Sorusunun Analizi.

Araştırma için yapılan mülakatlarda öğretmenlere yöneltilen bir soruda ‘Tarih derslerinde değer eğitiminde ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?’ sorusudur. Soruya verilen cevaplar 6 grup halinde ele alınmıştır. Öğretmenlerden 11’i (% 34,4) öğrencilerden kaynaklanan problemler var şeklinde soruyu cevaplamıştır. 6 öğretmen (% 18,5) ise verdikleri cevaplarında öğretmen ve idarecilerden kaynaklanan problemler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 15’i (% 46, 8) değer eğitiminde çevreden kaynaklanan problemlerin varlığını ifade ederken 12 öğretmen de (% 37,5) müfredattan kaynaklanan problemler olduğunu belirtmiştir. Genel olarak eğitim sisteminden kaynaklanan problemlerin değer eğitimine olumsuz etki ettiğini ifade eden öğretmen sayısı ise 9 (28,1) dur. Sadece 1 öğretmen (% 3,1) değer eğitiminde problem olmadığını ifade etmiştir. Mülakat sorusunu cevaplayan katılımcı öğretmenler verdikleri cevaplarda birden fazla grupla ilgili problemi belirtmişse, ifade ettiği her problem grubuna ayrı ayrı dahil edilmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden biri olan Ş; tarih derslerinde değer eğitiminde karşılaştığı problemlerle ilgili olarak; *“Milli eğitimde liselerde eğitim-öğretim bitti. Nitelik yok, dershaneler okulları pasifize ediyor, Öğretmenlerin motivasyonu azalmış, öğrenciler de hazır değil. Ailede pek bir şey verilmiyor, çevre ve televizyon olumsuz etkiliyor. Bütün bunlar değer eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar.”* ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer öğretmen U ise; *“Böyle konulara değinsem; kitabın dışına çıkmakla, ders dışı konulara değinmekle, siyaset yapmakla suçlanıyorum.”* şeklinde soruyu cevaplamıştır. Diğer bir öğretmen; *“Bu konuda kendi kendimize öğrendik bir şeyler. Biz yeterli değiliz, eğitimimiz yok, eksiklerimiz çok. Konular çok ve ağır, değer eğitimine zaman kalmıyor. Çocuklar toplum*

ve çevreden farklı değerler kazanıyorlar. Popüler kültür bizden daha etkili Bizim kazandırmaya çalıştığımız değerler günümüze hitap etmiyor.” ifadeleri ile soruyu cevaplamıştır. Bir başka cevap ise “ Öğrenciler ilgisiz. Dolayısı ile herhangi bir şey yapamıyoruz. Tarih dersinde verilen eğitimde yapısal problemler var. Öğrenci tarihi ezberlemem lazım diye düşünüyor. Öğrencilerde televole kültürü var. Milli olaylara duyarlılar. Trabzon dindar bilinir; ama altyapı eksikleri var. Müfredat gözden geçirilmeli; ya konular azaltılmalı ya da ders saatleri arttırılmalı. Kültür medeniyet konularında çok tekrar var. Sıkıcı olabiliyor. Çelişkiler var, bilgi yanlışları var. Bir konuya kitabın başında başka şey denmiş, sonunda başka şey...” şeklinde verilmiştir. Öğretmenlerden V; “Müfredat yoğun ama şartlar içinde öğretmen onu düzeltiyor. Toplum değişiyor. Öğrenciler de değişiyor. Bunun getirdiği sıkıntılar var. Anlattıklarımız aile ve çevrede destek bulmuyor. Çevre bozuk, aile eksik, TV internet hep olumsuz, öğrencileri çok etkiliyor.” ifadeleriyle soruyu cevaplamıştır. Tarih derslerinde değer öğretiminde problem yaşamadığını belirten tek öğretmen ise “ Bu konulara öğrenciler ilgili, herhangi bir problem yok, bu konularda problem yok.” ifadelerini kullanmıştır.

7. “Tarih derslerinde değerlerin öğrenciye kazandırılmasında ne tür yöntem ve teknikler kullanıyorsunuz?” Sorusunun Analizi.

Araştırma doğrultusunda yapılan mülakatta öğretmenlere tarih derslerinde değer eğitimi için kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcı 32 öğretmen cevaplarında birden çok yöntem ve tekniği belirtmişler, buna göre ifade ettikleri her yöntem ve teknik grubuna ayrı ayrı dahil edilmişlerdir. Elde edilen veriler şu şekildedir:

Katılımcılardan 19’u (% 59,4) anlatım yöntemini, 17’si (% 53,1) örnek olay yöntemini, 10’u (% 31,3) gösterim yöntemini, 3’ü (% 9,4) biyografiyi, 4’ü (% 12,5) soru cevap yöntemini, 4’ü (% 12,5) gezi gözlem yöntemini, 3’ü (% 9,4) empatiyi, 7’si (% 21,9) tartışmayı, 3’ü (% 9,4) araştırma inceleme yöntemini, 2’si (% 6,2) dramayı kullandıklarını belirtmiştir. Soruyu cevaplamayan katılımcı olmamıştır.

Verilen cevaplar içerisinde ‘görsel materyaller kullanıyorum’; CD, TV, projeksiyon vb. cihazları kullanıyorum gibi ifadeler ‘gösterim’ grubuna dahil edilmiştir. Geçmişle alakalı

ders verici anekdotlar, fıkralar, yaşanmış hikâyeler vb. ifadeler ‘örnek olay’ grubuna; büyük şahsiyetlerin yaşam hikâyeleri ve hayatlarından kesitler gibi ifadeler ise ‘biyografi’ grubunda değerlendirilmiştir. Geçmiş ve gelecek arasında kıyaslamalar yaptırma medeniyet ve kültürler arasında karşılaştırmalar yaptırma gibi ifadeler ise ‘tartışma’ grubunda değerlendirilmiştir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden W soruyu “ Gezi gözlem, belgesel, ve CD, multimedya ve görsel şeyler, anlatım, örnek olay, tekrar, empati (sen olsaydın) vb. yöntemler kullanıyorum. Yıldırım Ankara savaşında sonuna kadar savaştı, yenileceği anlaşıldığı halde. Neden? Sen olsan ne yapardın? diye soruyorum. Olay yeri incelemesi kullanılabilir.” ifadeleriyle cevaplamıştır. Diğer bir katılımcı öğretmen “ Önemli şahsiyetlerin hayatlarını kullanıyorum. Örneğin Atatürk’ün hayatı... Olay incelemesini kullanıyorum. Kurtuluş savaşında yaşanan bazı olaylar... tüm bunlar değerler bağlamında değerlendirilebilir.” şeklinde soruyu cevaplamıştır. X öğretmen ise “ Anlatım, materyal olsa çizgi filmler ve filmler çok güzel kullanılabilir. CD’ler, gösterim, tartışma, kullanılabilir. Ama materyaller eksik. Biz yıllarca öğrencilere İslam tarihi anlattık bir şey olmadı. Bir Çağrı filmi çıktı; bizim yıllarca anlatamadıklarımızı bir saat içinde anlatıyor. Öğrenci de daha iyi anlıyor.” cevabını vermiştir. Bir diğer öğretmenin cevabı ise şöyledir: “ Yaşamak lazım önce, örnek olan öğretmen olmak lazım. Örnek olay, film, hikaye, hatta masal. Her türlü olay değer vermek için kullanılabilir.”

8. ‘Sizce tarih derslerinin öğrenciye kazandırdığı en önemli değer hangisidir’ Sorusunun Analizi.

Yapılan mülakatta katılımcı tarih öğretmenlerine sorulan son soru tarih derslerinde kazandırılacak en önemli değer ne olduğuyla ilgili görüşleridir. Elde edilen verilere göre göre; katılımcı 32 öğretmenin % 59, 4’ü (19 öğretmen) kazandırılacak en önemli değer olarak vatan- millet sevgisi ve milli bütünlüğü ifade ederken % 12,5 öğretmen (4 kişi) Bütün değerlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 9,4’ü (3 kişi) insana değer vermeyi, aynı şekilde % 9,4’ü (3 kişi) de bağımsızlığın önemini cevap olarak ifade etmişlerdir. % 3,1 oranında (1 kişi) öğretmen geçmişten ders çıkarmayı, % 3,1 oranında (1 kişi) öğretmen iyi ile kötüyü ayırt etmeyi, % 3,1 oranında (1 kişi) öğretmen de kendine ve

topluma saygılı olmayı; tarih derslerinde öğrencilere kazandırılacak en önemli değerler olarak ifade etmişlerdir. Soruya mülakata katılan öğretmenlerin tamamı cevap vermiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Y “İyi ve kötüyü ayırt etmesi kazandırabileceğimiz en önemli değerdir.” ifadesi ile soruya cevap vermiştir. Diğer bir öğretmen Z ise “ Millet olma bilinci, vatan, millet sevgisi.” İfadelerini kullanmıştır. Başka bir öğretmenin verdiği cevap; “Bağımsızlık, özgürlük.” şeklindedir. Verilen cevaplarda geçen milli değerlerimiz, vatan millet sevgisi, milli birlik ve beraberlik, millet olma bilinci, milli bütünlük, milli, manevi ve kültürel değerler vb ifadeler aynı anlama işaret ettiklerinden ‘vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik’ ifadesi ile tabloda gösterilmiştir.

Mülakattan elde edilen bulgular aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

- Mülakata katılan öğretmenlerden 7’si (% 21,9) değerleri doğru tanımlamıştır.
- Mülakat yapılan 32 öğretmenin tamamı değerlerin eğitimde yeri olduğunu, eğitimle öğrencilere değer kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.
- Öğretmenlerden 28’i (% 87,5) değerlerle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerin tamamı değerlerle ilgili eğitim faaliyeti olursa katılmak istediğini belirtmiştir.
- Mülakat yapılan öğretmenlerin tamamı tarih derslerini değer eğitimi açısından uygun ve önemli olarak nitelemiştir.
- Öğretmenlerin 27’si (% 84,4) tarih derslerinde öğrencilere değer kazandığını belirtmiştir.
- Mülakat yapılan öğretmenlerden tarih derslerinde değer kazandırmaya çalıştığını belirtenlerin tüm değerleri öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ancak politik, ahlaki, sosyal ve dini değerlerin daha çok kazandırılmaya çalışılan değerler olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin tarih derslerinde ulusal değerleri evrensel değerlere göre daha çok kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.
- Mülakat yapılan öğretmenlerden 31’i (% 97) değer eğitiminde problemle karşılaştığını belirtmiştir. Karşılaşılan problemlerin kaynağında daha çok öğrenciden, çevreden ve müfredattan kaynaklanan problemler bulunmaktadır.

- Mülakat yapılan öğretmenler değer eğitiminde birçok yöntem ve tekniği kullanmaktadır. Anlatım, örnek olay, gösterim ve tartışma değer eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları etkinliklerin başında bulunmaktadır.
- Mülakat yapılan öğretmenler, tarih dersinde öğrencilere kazandırılacak en önemli değer olarak % 59,4'lük bir oranla vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik değerini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirilirse; mülakatla öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi konusunda bilgi ve düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tarih derslerinde değer eğitime yönelik neler yaptıkları, hangi değerleri kazandırmaya çalıştıkları ve varsa karşılaştıkları problemlerin neler olduğu da tespit edilmeye çalışılmıştır. 32 tarih öğretmeni ile yapılan mülakattan elde edilen bulgular sıklık ve benzerliklerine göre kategorileştirilmiş, bazı öğretmenlerin görüşleri alıntı olarak aynen kullanılmıştır.

4.3. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenerek değer eğitimi ile ilgili tarih derslerinde ne tür faaliyetler yaptıklarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda orta öğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleriyle gerçekleştirmek üzere bir anket ve bir mülakat formu düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Uygulanan anket ve mülakat sonuçlarına bakıldığında tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkında olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak değerlerin tanımlanması ve tarih derslerinde değer eğitimi konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Aşağıda anket ve mülakat çalışmalarından elde edilen bulgular literatürde karşılaşılan bazı araştırma sonuçları ile tartışılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın konusu doğrultusunda benzer herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından karşılaştırma yapılan çalışmalar; tarih eğitimi, değerler ve değer yönelimleri konusunda yapılan çalışmalardır.

Eğitim denilince; insanın zihinsel, duyuşsal ve bedensel olarak davranışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesi anlaşılır. Ancak tarihsel süreç içerisinde eğitimin

serüvenine bakıldığında zihinsel ve bedensel eğitime önem verildiği buna karşın duyuşsal eğitimin ihmal edildiği görülür (KILIÇ, 2002). Değerler duyuşsal alanın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada tarih öğretmenlerinin %95'i tarih dersinin değer eğitiminde önemli bir ders olduğunu vurgulamasına karşın % 78 oranında öğretmen değerlerle ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtmiş, öğretmenlerin ancak %19'u değerleri doğru tanımlayabilmiştir. Bu da ülkemizde eğitim alanındaki tüm gelişmelere rağmen duyuşsal alanın henüz yeterli seviyeye gelmediğini, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmada tarih öğretmenlerinin değer eğitimini önemli gördükleri, öğrencilerine değer kazandırmaya çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak buna karşın öğretmenlerin değerler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, değer öğretimi konusunda eğitim almadıkları ve değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu Demirbaş ve Yağbasan'ın (2004) fen bilgisi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada Demirbaş ve Yağbasan (2004); öğretmenlerin bilişsel öğrenmeleri değerlendirmede bilgi sahibi olduğunu ancak duyuşsal öğrenmeleri değerlendirme ile duyuşsal hedef ve davranış yazmada güçlük çektiklerini ortaya koymuşlardır. Bacanlı'nın (2006) duyuşsal hedef yazmanın daha zor olduğu ve duyuşsal alanla ilgili yeterli çalışmanın yapılmadığı tespiti de bunu doğrulamaktadır. Buradan sadece tarih öğretmenlerinin değil tüm branş öğretmenlerinin duyuşsal alan ve değerler konusunda bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Değer üreten kurumların başında aile ve okul gelmektedir. Ancak bu kurumlar, küresel gelişmelerin ulusal ve yerel kültürlerde oluşturduğu değer karmaşası karşısında çaresiz kalmaktadırlar (DOĞAN, 1999). Okulda değer öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili sonuçlara bakıldığında, ulaşılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrenciden, çevreden, öğretmenler, müfredat ve sistemden kaynaklanan problemler olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlara göre; özellikle görüntülü ve yazılı basın ile internet başta olmak üzere çevrenin, değerlerin eğitime olumsuz etki yaptığı anlaşılmaktadır. Akbaş'ın (2004) 'Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi' çalışmasında ortaya koyduğu, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisini azaltan bir role sahip olduğu sonucu da bu görüşlerle örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler değer eğitiminin önemli olduğunu, okulların sadece bilgi veren kurumlar olmadıklarını belirtmişlerdir. Mülakat yapılan öğretmenlerin tamamı değerlerin eğitimde rolü olduğunu eğitim ve değerlerin iç içe olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç Akbaş (2004) tarafından yapılan, ‘Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi’ adlı çalışma ile örtüşmektedir. Akbaş’ın (2004) belirttiği sonuçlarda da İlköğretim II. kademe görevli öğretmenlerin çoğunluğu değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Gelişmiş ülkelerde 3-4 yaşından itibaren çocuklara dini ve ahlaki değerler konusunda sistemli bir eğitim vermeye çalışılmaktadır. Ancak ülkemizde değerler konusunda okullarda verilen eğitim yeterli değildir. Programlarda değerlerin yer bulduğu konulara ise gereken hassasiyet yeter derecede gösterilmemektedir (KOÇAK, 1999). Bu tespitlere karşın yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden oluşturulan ilköğretim müfredatlarında duyuşsal alan ve değerlerin önemine vurgu yapılmıştır. Orta öğretim müfredat programları ile ilgili değişiklik çalışmaları devam etmektedir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri oluşturulmaya çalışılan yeni müfredatta duyuşsal alan ve değerlerle ilgili olarak; kültür ve medeniyet konularının arttırılması, kronolojik ve akademik tarih anlatımı yerine hikaye ve biyografilere dayalı bir tarih anlatımının getirilmesi, görselliğe ve gezilere daha çok önem verilmesi, konuların kıyaslamalarla, şiir resim, vb materyallerle işlenmesi görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin yeni müfredatla ilgili okuma parçalarının arttırılması, kitaplarda hikaye ve anekdotların arttırılması, akademik bilgi aktarımı ve ezbercilikten kaçınılması şeklindeki beklentileri öğrencilerin hem duyuşsal hem bilişsel öğrenme becerilerini arttıracığı için olumludur. Öztürk ve Otluoğlu (2002) sosyal bilgiler dersinde yazılı edebiyat ürünlerinin kullanılmasının duyuşsal davranış özelliklerini kazanılmasına anlamlı derecede katkı sağladığını, bunun bilişsel öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Ezbercilikten ve akademik bilgi aktarımından kaçınılması öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi ile olacaktır.

Tarih dersleri ile milletlerin siyasi sosyal yaşantıları, gelenek görenekleri, örf ve adetleri tanınır. Milletlerin hayatını etkileyen iyi ve kötü faktörler belirlenir ve öğrencilere iyiyi yapıp kötülükten uzaklaşma bilinci verilerek ahlaki değerler kazandırılır (ULUSOY, 2005). Tarih dersleri kültürel kimliğin kazandırılmasında önemli role sahiptir (KICIR-AKSOY, 2005). Demircioğlu (2005) tarih öğretiminin amaçlarını: ahlaki gelişimin; uygarlıkların, değerlerin ve kültürün gelişimin anlaşılması; milli kimlik gelişiminin sağlanması... olarak belirtmiştir. Yapılan ankette öğretmenlerin % 16'sı tarih dersinin değer eğitimi için en uygun ders olduğunu belirtmiştir. % 79 oranında öğretmen de tarih derslerinin değer eğitimi için uygun bir ders olduğunu ifade etmiştir. Yani öğretmenlerin %95'i tarih dersinin değer eğitiminde önemli ve uygun bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Mülakatta ise bu oran % 100'dür. Mülakatta öğretmenlere sorulan sizce tarih derslerinde öğrencilere kazandırılacak en önemli değer nedir sorusuna öğretmenlerden % 59'u vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik şeklinde kategorize edilen cevaplar vermişlerdir. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin tarih dersinin amaçlarından kültürel mirasın aktarımı ve etkili vatandaşlık eğitimi için tarih öğretimi (DİLEK, 2001) amaçlarına uygun doğrultuda hareket ettiklerini ortaya koymaktadır. Demircioğlu'nun (2006 b) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin tarih derslerinin amaçlarını; geçmişi öğrenme, geçmişten ders alma, tarih bilinci oluşturma ve kültürü öğrenme ile sınırlandırmaları öğretmenlerin bu yaklaşımlarının sonucu olarak yorumlanabilir.

Turan (1999) yaptığı çalışmada tarih öğretiminin yeni nesillerin yetiştirilmesindeki yeri ve önemini incelemiş, 'tarih öğretimi öğrencide öncelikle ne tür davranış değişikliklerine yol açmalıdır?' sorusuna karşılık % 50 oranında 'milli ve manevi değerleri davranışlara aksettirmelidir.' sonucuna ulaşmıştır. Mülakat yapılan öğretmenlerin % 59 oranındaki çoğunluğu tarih derslerinde öğrenciye kazandırılacak en önemli değer olarak vatan sevgisi, milli birlik beraberlik olarak kategorize edilen cevapları vermişlerdir. Buradan tarih öğretmenlerinin milli ve manevi değerlere önem verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Değerlerle ilgili yapılan sınıflamalardan biri araştırmanın teori kısmında da belirtildiği gibi ulusal ve evrensel değerler şeklindedir. Ercan (2001) yaptığı ' İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler' adlı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal değerlere daha çok önem verdikleri devlete karşı vatandaşlık

görevini ön plana çıkardıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada da araştırmaya katılan tarih öğretmenleri, tarih derslerinin büyük oranda milli ve manevi değerlerin öğretilmesine uygun olduğunu belirtmiştir. Buna göre tarih öğretmenlerinin de sosyal bilgiler öğretmenleri gibi ulusal değerleri ve vatandaşlık eğitimini ön plana çıkardığı görülmektedir.

Arslan'ın (2005) Türkiye'de tarih eğitiminin sorunları adıyla yaptığı çalışmasında belirttiği sorunlardan biri; bilgi iletişim teknolojisinde büyük ilerleme yaşanmasına karşın tarih derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve malzemesinde bu ilerlemelerin yansımamasıdır. Tarih dersi daha çok anlatım esaslı işlenen bir ders olarak algılanmaktadır. Araştırmada tarih öğretmenlerine sorulan 'tarih derslerinde değer eğitiminde hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?' öğretmenlerden %51 örnek olay, % %38'i gösterim, % 37'si anlatım cevabını vermiştir. Bunların dışında biyografi, soru cevap, gezi gözlem, empati, tartışma, drama, proje çalışması etkinlikleri de verilen cevaplar arasındadır. Buradan tarih öğretmenlerinin farklı etkinlikleri kullandıkları ve bilgi iletişim teknolojilerinden faydalandıkları sonucuna varılmaktadır.

Tarih ders kitapları, müfredattaki bilgi ve becerilerin yanı sıra farklı yapılardaki toplumların binlerce yıllık süreçte geliştirdiği siyasi, ekonomik, ahlaki, toplumsal, kültürel, sanatsal, dinsel, dilsel yapıları, norm ve değerleri öğrenciye aktarır (ARSLAN, 2005). Tarih eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri de ders kitapları sorunu olarak gösterilmektedir. Ders kitapları okul çağındaki öğrenciler için en önemli bilgi kaynağı ve öğrenme aracı olarak görülmektedir. Ancak ülkemizdeki tarih ders kitaplarının içerik ve üslup açısından eksik oldukları çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (ÖZBARAN, 1998). Araştırmada değer eğitiminde ne tür problemlerle karşılaştıklarında dair tarih öğretmenlerine sorulan soruya öğretmenlerin %45'i öğrenciden kaynaklanan problemler; %38'i çevreden kaynaklanan problemler olduğu şeklinde cevap vermiştir. Müfredattan ve ders kitaplarından kaynaklanan problemler olduğunu belirten öğretmen oranı ise % 5 olmuştur. Buradan tarih öğretmenlerinin değer eğitimi açısından müfredat ve ders kitaplarını eksik ve sorunlu görmedikleri sonucu çıkmaktadır.

Ulusoy (2005) yaptığı çalışmasında tarih ders kitaplarında amaca uygun şekilde hazırlanan okuma parçaları ile öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılabilceğini

belirtmektedir. Ulusoy (2005) tarih derslerinde eleştirici ve yapıcı bir yaklaşım içerisinde ahlak konularının işlenebileceğini, böylece öğrencilere iyilik, doğruluk, dürüstlük, hak adalet vb değerlerin kazandırılabilceğini; insan sevginin, saygının erdemin, ahlaklı olmanın yüceliğinin kavranacağını; empatik düşünme becerilerinin geliştirileceğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri değer eğitiminde kullandıkları etkinliklerle ilgili soruya % 50 oranında örnek olay olarak kategorize edilen cevabı vermişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin % 60'ı tarih derslerinde öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılabilceğini belirtmiştir. Geçmişle ilgili ders verici anekdotlar, hikayeler, fıkralar vb etkinliklerin bu oranda kullanılması tarih öğretmenlerinin ahlaki değerleri kazandırmak için hikayeleri kullandıklarını ve öğrencilere ahlaki değerleri kazandırmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan problemler; öğrenciden kaynaklanan (% 45), Öğretmen ve idareden kaynaklanan (%8), Çevreden kaynaklanan (%38), müfredattan kaynaklanan (% 5) ve Eğitim sisteminden kaynaklanan (%4) problemler şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin başını öğrenciden kaynaklanan problemler çekmektedir. Öğrencilerin bilinçsiz, duyarsız ve isteksiz oldukları öğretmenlerin sıkça dile getirdiği problemler olmuştur. Doğanay ve Sarı (2004) tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerinin demokratik değerleri kazanması ile ilgili yapılan araştırmada da öğretmenlerin, demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ile ilgili problemin kaynağında daha çok öğrencilerden kaynaklanan eksiklikleri gördükleri tespit edilmiştir.

Öğretmenler değer eğitiminde karşılaştıkları problemlerin kaynağı olarak daha çok medya ve interneti göstermişlerdir. Doğru kullanıldığında medya ve internetin eğitim ve iletişimde önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda ilköğretim okullarında seçmeli de olsa okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersinin önemli bir boşluğu dolduracağı görülmektedir.

Değer eğitiminde kullanılabilecek birçok yöntem bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında tarih öğretmenlerinin değer eğitiminde; örnek olay, anlatım,

gösterim, empati, proje hazırlama, gezi gözlem vb bir çok yöntemi kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmada da değer öğretiminde öğretmenlerin; hikayeler anlatma, film, tiyatro vb materyalleri kullanma, biyografi, drama, tartışma vb yöntemleri kullandıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin duygularını fark etmesi ve öğrenmesinin öğrencilerin duygularını kontrol etmesine göre daha kolay olduğu bilinmektedir (BAŞAR, 2002). Öğretmenler öğrencilere değer dayatmaktan çok onların kendi değerlerini fark edebilmelerini ve oluşturmalarını sağlamalıdır. Ancak araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, tarih dersinin değer öğretilbilecek bir ders olduğunu, milli ve manevi değerlerin bu derste öğrencilere aşılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitim seminerleri vb kurslar düzenlenmesi durumunda bunlara katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Müfredatların yapılanmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden ele alındığı zamanımızda öğretmenlerin değişim ve gelişime açık oldukları ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde anket ve mülakattan elde edilen bulgular analiz edilerek ortaya konmuştur. Anket ve mülakatta sorulan sorular açık uçlu olduğundan soruların analizlerinde bazı öğretmen görüşleri aynen kullanılarak açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır. Elde edilen bulgularda; araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkında gerekli teorik bilgilere sahip olmadıkları ancak değerler ve değer eğitimi hakkında olumlu bir tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar daha önce yapılan başka çalışmalarla karşılaştırılarak bölüm sonunda tartışılmıştır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.0. Sonuçlar

Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerlerin tanımı ve kapsamı konusunda gerekli bilgilere sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, değerlerin eğitimin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın değer eğitimi konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre tarih öğretmenlerinin çoğunluğu değer eğitime karşı olumlu bir tutum içerisindedir. Tarih derslerinde öğrencilerine çeşitli değerleri kazandırmaya çalışmaktadırlar. Ancak tarih derslerinde değerler ve değer eğitimi ile ilgili neler yapmaları gerektiği konusunda bilgileri yeterli değildir. Değerler ve değer eğitimi konusunda yaptıkları çalışmaların akademik temelden yoksun, rastlantısal olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi konusunda örgün eğitim kurumlarında herhangi bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Ancak gerek üniversite öğreniminde gerek görev esnasında hizmet içi eğitim çalışmalarında değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu konuda hizmet içi eğitim semineri, kurs vb eğitim faaliyeti olması durumunda katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Tarih dersinin değer eğitimine uygunluğu ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında tarih öğretmenlerinin tarih dersini değer eğitimi için uygun bir ders olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre tarih derslerinde politik, ahlaki, dini ve sosyal değerler başta olmak üzere tüm değer çeşitleri öğrencilere kazandırılabilir. Ulusal ve evrensel değerler açısından bakıldığında araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin derslerinde büyük oranda ulusal değerleri kazandırmaya çalıştıkları, öğrencilerin daha çok milli ve manevi değerleri kazandırılmasına önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenleri derslerinde öğrencilere kazandırılacak en önemli değer olarak büyük oranda vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik değerini göstermiştir. Buna karşın öğretmenlerin çağdaş ve demokratik değerleri kazandırma oranı düşük görülmüştür. Buradan öğretmenlerin tarih derslerini etkili vatandaşlık eğitiminde önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tarih derslerinin amaçları ile bu derslerde öğrencilerin demokratik, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri öğrencilerine değer kazandırmak amacı ile çeşitli yöntem ve teknikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan bulgulara göre değer eğitiminde öğretmenlerin örnek olay, gösterim, anlatım yöntem ve teknikleri başta olmak üzere tartışma, biyografi, soru cevap vb birçok etkinliği kullandıkları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu değer eğitiminde problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin, bu problemleri daha çok öğrenci ve çevreden kaynaklanan problemler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri öğrencileri duyarsız ve amaçsız, çevreyi de özellikle medya açısından olumsuz olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada tarih öğretmenlerine, oluşturulacak yeni tarih müfredatında değerler ve değer eğimi açısından neler olmasını istedikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgularla, öğretmenlerin mevcut müfredatı yeterli görmedikleri ve yeni müfredattan beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, akademik bilgi aktarımı ve ezberin azaltılmasını; yerine hikaye, biyografi vb etkinliklerin konmasını istemiştir.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin kültür- medeniyet konularının arttırılması ve görselliğin ders kitaplarında arttırılması gibi isteklerinin olduğu görülmektedir.

Genel olarak sonuçlar özetlenirse, tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi konusunda olumlu bir tutum içinde oldukları, derslerinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerine değer kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi konusunda nitelikli bir eğitim almadıklarından hem kavramsal açıdan hem de uygulama açısından gerekli bilgilere sahip olmadıkları ve değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

5.1 Öneriler

Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara dayanılarak ulaşılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Araştırmaya sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede genel olarak duyuşsal alan, özelde değerler ve eğitimi konusunda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına gerekli bilgiler verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler değerler ve eğitimi konusunda hizmet içi eğitim semineri, kurs vb programların olmasını istemişlerdir. Öğretmenleri duyuşsal alan ve değer eğitimi konusunda bilgilendirmek için hizmet içi eğitim seminerleri ve kurslar düzenlenmelidir. Bu seminer ve kurslarda eğitim vermek üzere görevlendirilenler alanlarında uzman kişiler olmalıdır.

Gerek eğitim fakültelerinde gerekse hizmet içi eğitim seminerlerinde verilen eğitim teorik bilgilerle sınırlı olmamalıdır. Öğretmenlere kavramsal bilgilerin yanı sıra değer eğitimi yaklaşımları ve kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalar da gösterilmelidir. Öğretmenlere, kendi değerlerini öğrencilerine dayatmak yerine,

öğrencilerin değerlerini oluşturmalarına yardım etmek ve oluşan bu değerleri ortaya çıkarmak yönünde nitelikli eğitim verilmelidir.

Oluşturulacak olan yeni tarih müfredatında akademik ve kronolojik bilgi ağırlığı azaltılmalıdır. Örnek olaylar, hikayeler, resim ve karikatürler gibi etkinliklerle öğrenciler ezberlemek yerine düşünmeye ve analiz etmeye yöneltilmeli, ders kitapları da bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında tarih öğretmenlerinin daha çok ulusal değerleri kazandırmayı önemsedikleri görülmektedir. Yani öğretmenler tarih dersini etkili ve iyi vatandaş yetiştirmek için bir araç olarak görmektedirler. Bu bağlamda tarih öğretmenlerine tarih dersinin amaçları konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Bu seminerlerde tarih dersinin öğrencilerin demokratik, yaratıcı ve yansıtıcı yönlerini geliştirebileceği anlatılmalıdır.

Tarih öğretmenlerinin değer eğitiminde karşılaştıkları problemlerin kaynağında daha çok medya ve internet bulunmaktadır. Medya ve internetin doğru kullanıldığı zaman iletişim ve eğitimde çok önemli yeri olduğu açıktır. Bu anlamda çocukluktan itibaren öğrencilere medya ve internetin kullanımı ile ilgili eğitim verilmelidir.

Araştırmanın teori kısmında ülkemizde duyuşsal alan ve değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmaların yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırma konusu olan tarih öğretiminde değerler eğitimi ile ilgili öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticileri, program geliştiriciler ve uzmanlara yönelik yeni çalışmalar yapılmalıdır. Duyuşsal alan ve değer eğitimi ile ilgili diğer branşlarda da araştırmalar yapılmalı, öğretmen ve öğrencilerin görüş ve düşünceleri tespit edilerek programlar gözden geçirilmelidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

a. Kitaplar

- BACANLI, Hasan :Duyuşsal Davranış Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 2006.
- BAL, Hüseyin :Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Süleyman Demirel Üniv. Basımevi, yay no: 20, Isparta, 2001.
- BARTH, J. L. ve.
DEMİRTAŞ, A :İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, (MEGEP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi) YÖK- Dünya Bankası, Ankara, 1997.
- BLOOM, B. S. :İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, MEB yay. İstanbul, 1995.
- BRIDGE, Berna :Etik Değerler Eğitimi, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2003.
- CÜCELOĞLU, Doğan :Anlamli ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001.
- ÇİLELİ, M. :Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi, V yayınları, Ankara, 1986.
- DEMİR, Ömer ve
ACAR Mustafa :Sosyal Bilimler Sözlüğü, , Ağaç Yayınları, İstanbul, 1993.
- DEMİRCİOĞLU,
İsmail Hakkı :Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Anı Yay., Ankara, 2005.
- DEMİREL, Özcan :Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A yay. Ankara, 2004.

- DİLEK, Dursun :Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Pegem A yay. Ankara, 2002.
- DOĞAN, İsmail : Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar, Pegem A yay., Ankara, 2004.
- DOĞANAY, Ahmet :‘Değerler Eğitimi’, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, editör: Cemil Öztürk, Pegem A yay., Ankara, 2006.
- DOĞANAY, Ahmet :‘Sosyal Bilgiler Öğretimi’, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, editör: Cemil Öztürk, Pegem A yay. Ankara, 2004.
- EKŞİ, Ahmet
ve diğerleri :Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. sınıf Ders Kitabı, MEB yay. Ankara, 2006.
- ERTÜRK, Selahattin :Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Matbaası. Ankara, 1998.
- ESMER, Yılmaz :‘Ahlaki Değerler ve Toplumsal Değişme’, Türkiye’de Bunalım ve Demokratik Çıkış Yolları, Türkiye Bilimler Akademisi Ankara, 1998.
- FİDAN, Nurettin :Okulda Öğrenme ve Öğretme, , Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1986.
- GOLEMAN, Daniel :Duygusal Zeka Neden IQ’dan Daha Önemlidir?, (Çev: Banu Seçkin Yüksel), Varlık yay. İstanbul, 2006.
- GÜNGÖR, Erol :Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar, Ötüken yay., İstanbul, 2000.
- İSLAM ANSİKLOPEDİSİ : Cilt 12, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1995.

- KABAPINAR, Yücel : ‘İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Çözümlemeli Öykü’, *Hayat Bilgisi Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ed;C.Öztürk ve D. Dilek), Pegem A.yay., Ankara, 2004.
- KAPTAN, Saim Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Rehber yay. Ankara, 1993.
- KILIÇ, Recep :Ahlakın Dini Temeli, Türkiye Diyanet Vakfı yay. Ankara, 1996.
- KILLIOĞLU, İsmail :Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Risale yay. İstanbul, 1990.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem :İnsan ve İnsanlar, Erim Yayınevi, İstanbul, 2004.
- KRECH, David ve
CRUTCHFIELD, R. S. :Sosyal Psikoloji Nazariye ve Problemler, Çeviren: Erol Güngör, İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Matbaası, İstanbul, 1970
- KUZGUN, Y. :‘Eğitimde Kendini Gerçekleştirme’, Sınıfta Demokrasi, (Ed: Ali Şimşek), Eğitim Sen yay., Ankara, 2000
- KÜÇÜKAHMET, L. :Öğretim İlke ve Yöntemleri, Gazi Büro Kitabevi Ankara, 1995.
- LAROUSSE :Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, Milliyet Gazetecilik A.Ş., 1986.
- NİRÜN, Nihat :Aile ve Kültür, Atatürk Kültür Merkezi yay., Ankara, 1994.
- OĞUZKAN, A.Ferhan : Eğitim Terimleri Sözlüğü, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.
- ÖNCÜL, Remzi : Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, MEB yay., İstanbul, 2000.
- ÖZBARAN, Salih : Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, Dokuz Eylül yay. İzmir, 1998.

- PAYKOÇ, Fersun :‘Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü’, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Hazırlayan: Salih Özbaran, Dokuz Eylül yay., İzmir, 1998.
- SÖNMEZ, Veysel : Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı yay. Ankara, 2001.
- SÖNMEZ, Veysel :Eğitim Felsefesi, Anı yay., Ankara, 2002.
- TOZLU, Necmettin :Eğitim Felsefesi, MEB yay., Ankara, 2003.
- TÜSİAD : Türk Toplumunun Değerleri, TÜSİAD yayın no:145, Boyut yay., İstanbul, 1991.

b. Makale ve Bildiriler

- AKBAŞ, Oktay ‘Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi’, **Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu** 26-28 Kasım 2004 (Editör: Recep Kaymakçam ve diğerleri), DEM Yay. İstanbul, 2007
- ARTHUR, J: :The Re-Emerge of Character Education in British Education Policy’, **British Journal Of Educational Studies** vol: 53, no. 3, September 2005, pp. 239-251, 2005.
- AYDIN, Mehmet :‘İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi’, **Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi**, 249-255, Y.Y. Üniv. Eğitim Fak. Yay. Yayın no: 26, 1994.

- AYTAŞ, Gıyasettin :Edebi Türlerden Yararlanma', **Milli Eğitim**, Güz 2005, sayı: 168 Ankara 2005.
- BARKER, Bernard : 'Values and Practice: History Teaching 1971- 2001', **Values in History Teacher Education and Research** (Ed: Alan McCully and Cliff O'Neill), History Teacher Education Network in Association with St Martin's College, Lancaster, 2002.
- BATES, Reid ve.
HATCHER, Tim 'Value Priorities of HRD Scholars and Practionars', Academy of Human Resource Devolopment Conferance Proceedings, ERİC ED 474 232 (2002),
- BOLAY, S. H. : 'Eğitim, Din ve Değer', G.Ü. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, yıl 1, sayı 1 Mayıs 2004, Ankara, 2004.
- CAFO, ZUHAL
SOMUNCU D. : 'Global Values in Education and Character Education' ERİC ED 449 449, 2000.
- CANATAN, Kadir : 'Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi', **Değerler Eğitimi Dergisi**, cilt: 2 sayı:(7-8), ss: 41-63, İstanbul 2004.
- DEMİRBAŞ, M.-
YAĞBASAN R. : ' Fen Bilgisi Öğretiminde Duyuşsal Özelliklerin Değerlendirilmesinin İşlevi ve Öğretim Süreci İçinde Öğretmen Uygulamalarının Analizi Üzerine Bir Araştırma', **Gazi Üniv. Kırşehir Eğitim Fak. Dergisi**, cilt 5 sayı 2 ss:77-193, 2004.
- DEMİRCİOĞLU,
İsmail Hakkı : 'Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına yönelik Görüşleri' **Bilig**.31(güz):71-84, 2004.

- DEMİRCİOĞLU,
İsmail Hakkı :‘Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi’, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 16, sayı: 2, ss 133-146, 2006.
- DEMİRCİOĞLU
İsmail Hakkı :‘Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri’ **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Bahar 2006, 4(2), ss: 153-162. (2006 b),
- DEWEY, John :‘Temel Eğitimde Tarihin Amacı (Çev: Bahri Ata)’, **Milli Eğitim**, yaz 2000, sayı: 147, Ankara, 2000.
- DOĞAN, İsmail :‘Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Örneği’, **21. yy Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**, Başkent Öğretmenevi Ankara, 1999.
- DOĞANAY, Ahmet
ve SARI, Mediha :‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük programın Etkilerinin Karşılaştırılması’, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, sayı: 39, ss 356- 383, yaz 2004.
- ERÇETİN, S.Şule :‘With Wich Values Are Elementary Schools Administreted in Turkey?, ERİC ED 454 600, 2001.
- EYLER Aundrey S. :‘Teaching Values: Thoughts on Hirsch, Bloom, and the Materials of the Classroom’, **ADE Bulletin**, 094, Winter 1989, 16-20, 1989.
- HÖKELELİ, Hayati :‘Değerler Odaklı Eğitim’, **DEM Bülteni**, yıl 1, sayı 1 Mart 2006, İstanbul, 2006.

- INGGS, E.Neville : 'Devoloping Christian Values in The Adventist College Experience: An Example The Teachin Of History', **İnstitute For Christian Teaching**, vol: 02/02, cc 95-107, February 2004, USA, 2004.
- JALONGO, Mary : 'Stories that Teach Life Lessons', **Early Childhood Today**, vol: 19, ıssue: 2 ERİC ED 20041001, 2004.
- KALE, Nesrin : 'Nasıl Bir Değerler Eğitimi', **Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu** 26-28 Kasım 2004 (Editör: Recep Kaymakçam ve diğerleri), DEM Yay. İstanbul, 2007
- KAYA, R. : 'Tarih Eğitimi ve Tarih Bilinci', **Çağdaş Eğitim**, sayı: 330, s. 33-39, Ankara, 2006.
- KICIR, Kezban
AKSOY, Mustafa : ' Kültürel Kimliğin Oluşumunda Tarih Bilinci ve Tarih Öğretimi', **XII Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gazi Üniv Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cilt 4, Ankara, 2004.
- KILIÇ, Abdurrahman : 'Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması', **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 153-164, sayı. 8. 2002.
- KİRSCHENBAUM, Howard : 'A Comprehensive Model For Value Education And Moral Education', **Phi Delta Kappa**, v73, n10, Jun 1992, ERİC EJ 445733, 1992.
- KİRSCHENBAUM, Howard : 'From Values Clarification to Character Education: A Personel Journey', **Journal of Humanistic Counseling, Education and Devolepment**, volum:39, Issue: 1, 2000.

KUŞDİL, M. E.

KAĞITÇIBAŞI, Ç : 'Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı', **Türk Psikoloji Dergisi** sayı, 45, ss: 59-76, 2000.

MASLOVATY, Nava : 'The Placement of Moral Contents: Priorities and Structures of the Belief System of Teachers and High School Students', **Educational Research and Evaluation**, 2003, vol.9 no: 1 pp.: 109-134, 2003.

OĞUZ, Aytunga : 'Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Etkin Öğretim Yöntemleri', **Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale, 2004.

ÖZTÜRK, Cemil,

OTLUOĞLU R. : 'Sosyal Bilgiler Dersinde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Ulanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi', **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı 15, s. 173-182, İstanbul, 2002.

PHİLİPS, Rob

: 'History, Citizenship and Identity', **Past Forward The Historical Association**, 2003. ED 9369596

PURPEL, David E.

: 'Teacher Education and Values Education', **Theacher Training and Values Education** (Ed: Maria Odelete Valente, Amalia Barrios, Alberto Gaspar, Sara Valente), Selected papers from 18th annual conference for teacher education in Europe. Ed 122830, Barreiro, Portugal 1996.

SAFRAN, Mustafa

: 'Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları', **Belleten**, Cilt: 57 sayı: 220, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1993.

- SAFRAN, M. ve
ATA, Bahri : ‘Okul Dışı Tarih Öğretimi’, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:18, sayı: 1 ss 87- 94, 1998.
- SANCHEZ, Tony R. : ‘Using Stories About Heroes To Teach Values’, **Clearing House For Social Studies**, 11, ERİC ED424190 1998.
- SARI, Enver : (2005), ‘Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri’, **Değerler Eğitimi Dergisi**, cilt: 3 sayı 10, ss 73-87
- SEMERÇİ, Çetin
SEMERÇİ, N. VE
YAZICIOĞLU, S : ‘Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi’, **VIII. Eğitim Bilimleri Sempozyumu**, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, 1999.
- SİEBÖRGER, R ve
DEAN, J : ‘Values in a Changing Curriculum’, **Values in History Teacher Education and Research** (Ed: Alan McCully and Cliff O’Neill), History Teacher Education Network in Association with St Martin’s College, Lancaster, 2002.
- ŞİMŞEK, Ahmet : ‘Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü’, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:2 sayı: 3, ss:11-21, 2001.
- TAŞDELEN, Vedat : ‘Biyografi: Ötekine Yolculuk’, **Milli Eğitim**, Güz 2006, sayı: 172, Ankara, 2006.
- TURAN, Refik : ‘Türkiye’de Tarih Öğretiminde Yeni Gelişmeler ve Hedefler’, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, vol: 7, no: 1, ss. 75-82, Mart 1999 Kastamonu, 1999.

- TUYAN Seden ve
BECEREN Eray : ‘Sınıf Yönetiminde Duygusal Zeka Becerilerinin Kullanılması’,
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt: 2, sayı 28,
Adana, 2004.
- ULUSOY, Kadir : ‘Tarih Dersinde Ahlaki Değerlerin Aktarımı Bir Okuma Parçası
Örneği’, **Milli Eğitim**, Güz 2005, sayı: 168, Ankara, 2005.
- ÜNDER, Hasan : ‘Türkiye’de Batılılaşma ve Değerlerin Araçsallaşması’, **Ankara
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 28 sayı: 2,
Ankara, 1995.
- VEDDER, Paul ve
VEUGELERS, Wiel : ‘Values in Teaching’, **Teachers and Teaching: Theory and
Practice**, vol. 9. no. 4, Noveber, 2003.
- WEYRİNGER, S. ve
PATRY, J. L : ‘Values and Knowledge Education- Can They be
Combined? Concepts, Philosophical Bases, Experiences and
Evaluation’, Mosaic 2005 Conferance Research Rewiew Current
Research on Moral Education and Development in Europe,
Journal of Moral Education, vol.35 No. 1, March 2006, pp. 129-
136, 2006.
- YALÇIN, S. K. ve
ŞENGÜL, Murat : ‘Dede Korkut Hikayeleri’nin Çocuk Eğitimi Açısından Öne
Sürdüğü Değerler ve Ortaya Çıkarmak İstedığı Tıp Üzerine Bir
Değerlendirme’, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:
14,vsayı: 2 ss 209-223, Elazığ, 2004.
- YILAR, Ömer : ‘Mit – Efsane ve Eğitim’, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Dergisi**, sayı 11, ss 382-392, Erzurum, 2005.

YIDIRIM, İbrahim :‘Some Values Of Turkish Universty Students From Varying Degrees Of Religiosty’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 16- 17, ss 113- 123, Ankara, 1999.

c. Tezler

AKBAŞ, Oktay :Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

DİLMAÇ, Bülent :İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1999.

DURMUŞ, Ç. :Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1996.

ERCAN, İlke :İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2001

KOÇAK, Mehmet :İlköğretimde Değerler Eğitimi ve Öğretimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 1999.

KÖKSAL, H. :İlkokul Öğretmenlerinin Tarih Konularının İşlenişinde Duyuşsal Giriş Özelliklerine İlişkin Tutumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Sos. Bil. Ens., Ankara (1997),

ULUSOY, Dönüş :İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Duyuşsal Alan Hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Bunların Farklı üç Bölgeye göre Karşılaştırılması, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniv. Sos. Bil Enstitüsü, Ankara, 2003.

d. İnternet Tabanlı Kaynaklar

BOEREE, C George :‘Moral Development’,
<http://www.ship.edu/~cgboeree/genpsymoraldev.html> (14.12. 2006).

<http://www.edam.com.tr/ded.htm> (16. 11. 2006).

LEMİNG, S. James :‘Teaching values in social studies education past practices and current trends’,
 1997http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm (16 11 2006).

LİCKONA, Tom

SCHAPS, E. ve

LEWİS, C :‘Eleven Principles of Effective Character Education’, **Character Education Partnership**, 2003.
www.character.org (18. 01 2007).

‘Using Narratives to Communicate Values’, <http://www.es.co.nz/cstone/walnut.htm>. (16. 11. 2006).

WESTONSCHOOL, :<http://cornerstonevalues.org/pdf/WestonSchool.pdf> (16. 11. 2006).

EK 1**TARİH ÖĞRETİMİNDE DEĞER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ ANKET FORMU**

Değerli Meslektaşım, bu anketin amacı tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucu vereceğiniz cevaplara bağlı olacak ve cevaplarınız başka bir yerde hiçbir surette kullanılmayacaktır. Araştırmada elde edilen bilgiler bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Lütfen ankette isim kullanmayınız. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

KTU Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öğrencisi

M Ahmet

TOKDEMİR

BİRİNCİ BÖLÜM**1. 1. Cinsiyetiniz**

Bayan ()

Bay ()

1. 2. Mezun olduğunuz Eğitim Kurumu

Eğitim Fakültesi ()

Fen Edebiyat Fakültesi ()

Eğitim Enstitüsü ()

Tezsiz /Tezli Yüksek Lisans ()

)

Diğer ()

1.3. Çalıştığınız Kurum Türü

Genel Lise ()

Meslek Lisesi ()

Anadolu- Fen Lisesi ()

Özel Lise ()

1.4. Çalışma Süreniz

0-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11- 15 yıl ()

16-20 yıl

()

21 ve üzeri ()

İKİNCİ BÖLÜM**2.1. Değer kavramının size neyi çağrıştırdığını yazınız.**

2.2. Değerler ve değer eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Eğer bu konuda bir eğitim aldıysanız ne tür bir eğitim aldığınızı yazınız.

2.3. Sizce Tarih dersi değer eğitimi için uygun bir ders midir?

2.4. Sizce Tarih derslerinde öğrencilere ne tür/hangi değerler kazandırılabilir?

**2.5. Tarih derslerinde değer eğitimi için hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?
Tarih derslerinde değer eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler sizce
nelerdir?**

**2.6. Değer eğitiminde karşılaştığınız problemler var mı? Varsa bunlar
nelerdir?**

**2.7. Değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim semineri vb. bir faaliyet olmasını
ister misiniz?**

2.8. Sizce Yeni Müfredatta tarih derslerinde duyuşsal alan ve değır eğitimi ile ilgili neler olmalıdır?

EK 2
TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ
BELİRLEME MÜLAKAT FORMU

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkında bilgi ve tutumları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile hazırlanmış bir mülakat formu geliştirilmiştir. Sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen araştırma doğrultusunda ve bilimsel amaçlar için kullanılacak başka bir yerde ve şekilde kullanılmayacaktır.

Mülakatın sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruların samimi ve doğru olarak yanıtlanması gerekmektedir. İlgı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Y. Lisans Öğrencisi
M Ahmet TOKDEMİR

SORULAR

- 1- Değer kavramının size neyi çağrıştırdığını söyler misiniz?
- 2- Size göre değerlerin eğitimdeki rolü ne olmalıdır?
- 3- Değerlerin tarih öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair herhangi bir eğitim aldınız mı? Eğer cevabınız evetse aldığınız eğitimin niteliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 4- Size göre tarih öğretiminin değer eğitimindeki yeri nedir?
- 5- Tarih derslerinizde öğrenciye değer kazandırıyor musunuz? Eğer cevabınız evetse ne tür değerleri kazandırıyor musunuz?
- 6- Tarih derslerinde değerlerin öğrenciye kazandırılmasında ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?
- 7- Tarih derslerinde değerlerin öğrenciye kazandırılmasında ne tür yöntem ve teknikler kullanıyorsunuz?
- 8- Size göre tarih derslerinin öğrenciye kazandırdığı en önemli değer hangisidir?
- 9- Bu konuda söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

ÖZGEÇMİŞ

Muhammet Ahmet TOKDEMİR; 12/02/1979'da Trabzon'un Tonya ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Tonya'da orta öğrenimini Vakfıkebir'de tamamladı (1996). Aynı yıl KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Bölümü'nde yüksek öğrenimine başladı. 2000 yılında bu bölümden mezun oldu ve sosyal bilgiler öğretmeni olarak Sakarya il Milli Eğitim Müdürlüğü emrinde göreve başladı. Halen Tonya Anadolu Lisesi'nde tarih öğretmeni olarak görev yapmakta olup İngilizce bilmektedir.