

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜR DEĞİŞTİRME YÖNTEMİ İLE DEĞER EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

Ertürk TEMUR

ÇANAKKALE
KASIM 2020

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tür Değişirme Yöntemi ile Değer Eğitimi

Ertürk TEMUR
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Yusuf AVCI

ÇANAKKALE
Kasım 2020

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Tür Deęiřtirme Yöntemi İle Deęer Eđitimi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı dūřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gōsterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



16/11/2020
Ertürk TEMUR
İmza

Ön söz

Değer eğitiminin uzun yıllar boyunca belli başlı dersler içinde yürütüldüğü görülmektedir. Ancak değişen anlayışla değer eğitiminin tüm dersler içerisinde yer alması gerektiği anlaşılmıştır. Bu yeni bakış açısıyla değer eğitimine tüm öğretim programlarında yer vermeye başlanmıştır. Değerler eğitimi ortaöğretim öğretim programlarında ise 2018 yılında yer almaya başlamıştır. Değerler eğitiminin orta öğretim programlarına girmesi değer öğretimi için ortaöğretim düzeyinde de çalışmalar yapılmasına ihtiyaç doğurmuştur.

Değer öğretimi ile yapılan çalışmaların çoğu metinler üzerinde içerik analizi çalışmalarıdır. Metinlerdeki değerleri gösteren bu çalışmalarda metinlerin değer öğretmede nasıl bir yöntem ile kullanılacağına dair bir yönlendirme yapılmamıştır. Türkçe dersinin ana materyalinin metinler olduğu göz önüne alındığında değer öğretiminde diğer derslere göre avantajlı bir konumda olduğu açıkça görülecektir. Türkçe dersinin değer öğretimindeki gücü sadece kullandığı metinlerden değil temelini oluşturan olan dilden gelir. Diller yarattıkları iletişimsel hareketle birlikte bu hareketi doğuran kültürü de kendileriyle sürükler. Taşıdıkları kültürle o dili yaşayan bireyleri kültür içinde barındırdığı değerleriyle biçimlendirir. Dil, kültür ve değer üçgeninde bakıldığında Türkçe dersinin aslında başlı başına bir değer öğretim süreci olduğu görülür. Bu bağlamda ana dili ve değer eğitiminin önemi ön plana alınarak tasarlanmış bu çalışmada Türkçe öğretiminin amacına ulaşmasına yardım etmek için yeni bir yöntem geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın uygulama bölümlerinde yardımlarını esirgemeyen Reyan Bodur Anadolu Lisesi ailesine ve çalışmaya katılan öğrencilerime, değerli uzman görüşleri için meslektaşlarıma, tez süresince yanımda olan aileme eşim ve oğluma teşekkürlerimi sunarım.

Ertürk TEMUR

Çanakkale 2020

Özet

“Tür Değiştirme Yöntemi ile Değer Eğitimi”

Ertürk TEMUR

Tür değiştirme yönteminin öğrencilerin dil becerilerine etkisini tespit etmek ve bu yöntemin değer öğretmedeki etkililiğini araştırmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde denenen çalışmada nicel ve nitel veri setleri elde edilmiştir. Çalışmanın niteliğinin artmasını sağlamak adına çalışmada elde edilen nicel verileri destekleyen nitel veriler kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada karma yöntem desenlerinden müdahale deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel ve nicel çalışma gurubu verilerin birbirini doğrulaması amacıyla aynı gruptan oluşturulmuştur. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili Reyhan Bodur Anadolu Lisesinde okuyan 11. sınıf düzeyindeki 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri setlerini nicel verilerde “Değer Tutum Ölçeğleri”; nitel verilerde ise “Değer Görüş Formu”, “Örnek Olay Değer Analiz Formu” ve “Tür Değiştirme Yöntemi” uygulaması sırasında öğrencilerin oluşturduğu metinler (mektuplar, tamamlanmış fabllar ve oluşturulan fabllar) oluşturmaktadır

Bu veriler Reyhan Bodur Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde 15 ders saati ve 6 hafta süren bir uygulama sonucu toplanmıştır.

Toplanan nicel veriler SPSS programı içinde Mann-Whitney U ve Wilcoxon T testi uygulanarak anlamlı hale getirilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Nitel verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için çoklu kodlayıcı ve uyuşum yüzdesi formülüyle veriler işlenmiştir. Çalışmada örnek olay değer analiz formu ve değer görüş formu sorularında sağlanan uyuşum yüzdelерinin ortalaması 91,14 öğrenci metinlerinin analizinde sağlanan uyuşum yüzdelерinin ortalaması ise 87,09’ dir. SPSS ile elde

edilen veriler ile içerik analizi yapılan nitel veriler bir biriyle karşılaştırılarak değerlendirilmeler yapılmıştır.

Verilerinin analizi ile öğrencilerin sorumluluk, dayanışma ve dürüstlük değerine ait düşüncelerinde değişiklik olduğu saptanmış ayrıca öğrencilerin ahlaki seviyesinde değişim bulgulanmıştır. Yöntemin öğrencilerin dil becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilere değerleri öğretmede etkili olmuştur. Yöntemin öğrencilerinin dil becerilerini artırdığı görülmüştür. Ayrıca Yöntem, öğrencilerin tür bilgisine katkısı sağlamıştır. Tür Değiştirme Yönteminin öğrencilerin sorumluluk, dürüstlük ve dayanışma değerlerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgular ve sonuçtan hareketle diğer araştırmacılar ülkemizde değer öğretimine yönelik uygulamalı çalışmalara öncelik vermelidirler. Ayrıca değer eğitiminde materyalden çok ölçme aracına ihtiyaç vardır. Araştırmacıların bu alanda çalışma yapmaları daha faydalı olacaktır. Değer öğretimi gibi bir alanda yapılan çalışmalarda birden fazla ölçme aracı kullanılması araştırmacıya faydalı olacaktır.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak yöntemin potansiyel uygulayıcıları olan öğretmenler ve eğitimciler için değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik seminerler ve kaynak materyaller hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin ders planları içinde bu yönetime yer vermeleri öğretim programları içinde yer verilen kök değerler ve bu değerlere bağlı diğer değerlerin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi amaçlarıyla birlikte kazandırılmasını sağlayacaktır.

Abstract
“Value Education by Changing Genre Method”

Ertürk TEMUR

The aim of study is to determine the effect of the changing genre method on students' language skills and to investigate the effectiveness of method in value teaching.

In this study conducted on secondary school students, quantitative and qualitative data sets were obtained. Qualitative data supporting the quantitative data obtained in the study were used in order to increase the quality of the study. In this context, intervention design, one of the mixed method designs, was used in the study.

The qualitative and quantitative study group of the research was formed from the same group in order to verify each other. The study group consists of 40 students at 11 grade level studying at Reyhan Bodur Anatolian High School in Çanakkale province in the 2017-2018 academic year.

The data sets of the study were provided with "Value Scales" for quantitative data. For qualitative data, "Value View Form", "Case Study Value Analysis Form" and the texts (letters, completed fables and created fables) created by the students in the application of changing genre method were used.

These data were collected on Reyhan Bodur Anatolian High School students as a result of an application that lasted 15 hours and 6 weeks in the 2017-2018 academic year.

Collected quantitative data were made meaningful by applying Mann-Whitney U and Wilcoxon T tests in the SPSS program. Qualitative data were interpreted with content analysis method. In order to increase the validity and reliability of the qualitative data, the data were processed with multiple encoders and a percentage of agreement formula. In the study, the average of the agreement percentages provided in the case value analysis form and the value opinion form questions was 91.14 and the average of the agreement percentages provided in

the analysis of the student texts was 87.09. Evaluations were made by comparing the data obtained with SPSS and the qualitative data analyzed in content.

With the analysis of the data of the study, it was determined that there was a change in the students' thoughts about the value of responsibility, solidarity and honesty, and a change was found in the moral level of the students. It was determined that the method contributed to the language skills of the students.

As a result of the research, Changing Genre Method was effective in teaching values to students. It has been observed that the Changing Genre Method increases the language skills of the students. It has been observed that the Changing Genre Method has a positive contribution to the genre knowledge of the students. It has been revealed that Changing Genre Method is an effective method in developing students' values of responsibility, honesty and solidarity.

Based on the findings and results obtained, other researchers should give priority to applied studies on value teaching in order to increase the number of applied studies on value teaching in our country. In addition, in value education, there is a need for a measurement tool rather than a material. It will be more beneficial for researchers to work in this area. Using more than one measurement tool in studies conducted in a field such as value teaching will be beneficial for the researcher in ensuring the validity and reliability of the data.

Based on the results of this study, seminars and resource materials should be prepared for teachers and educators who are potential implementers of the method. Including this method in the lesson plans of the teachers will ensure that the root values included in the curriculum and other values related to these values will be acquired together with the aims of Turkish and Turkish Language and Literature course.

İçindekiler

Onay	i
Ön söz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	xiii
Grafikler Listesi.....	xiii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Varsayımlar.....	6
Tanımlar.....	6
Alanyazın	8
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	16
Değer Kavramı.....	16
Değer Öğretiminde Tarihi Süreç.....	18
Değerlerin Sınıflandırılması.....	21
Değerlerin Öğretimi	25
Değer öğretiminde temel süreç ve ilkeler.....	25
Mantığı öne çıkarma.....	26
Empatiyi geliştirme.	27
Öz saygıyı geliştirme.....	27
İşbirliğinin ilerlemesini sağlama.	28
Değer öğretiminde kullanılan yaklaşımlar.	29
Değer telkini.....	30
Davranış Değiştirme.....	31
Ahlaki muhakeme	31
Değer analizi	33
Değer açıklama.....	34
Adil topluluk okulları.....	34
Karakter eğitimi.....	35

Tür Değiştirme Yöntemi	36
Tür Değiştirme Yönteminin Değer Öğretiminde Kullanımı	39
Tür Değiştirme Yöntemi ve Dil Becerileri	41
Metin ve Ahlaksal Değerler	43
Türk Dili ve Edebiyatı Programında Metin Türleri ve Değerler	45
Bölüm III: Yöntem	51
Araştırmanın Modeli	51
Çalışma grubu	53
Veri Toplama Araçları	53
Verilerin Toplanması	56
Deneysel Süreç	57
Verilerin Analizi	59
Bölüm IV: Bulgular	66
Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	66
Sorumluluk değerine ait bulgular.	68
Dürüştlük değerine ait bulgular.	73
Dayanışma değerine ait bulgular.	78
Metinlerden elde edilen veriler.	82
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	86
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	119
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	125
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	132
Tartışma	132
Sonuç	136
Öneriler	137
Kaynakça	139
Ekler	151

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Spranger'ın Değer Sınıflaması	21
2	Rokeach'ın Değer Sınıflandırması	22
3	Schwartz'ın Birey Düzeyi Değer Kuramı İçin Temel Kavramlar ve Tanımları	23
4	Kohlberg'e göre Ahlâkî Gelişim Basamakları	32
5	Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Sınıflara Göre Ünite Dağılımları.....	49
6	Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	52
7	Tür Değiştirme Yöntemi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	53
8	Örnek Olay ve Görüşme Sorularında Sağlanan Uyuşum Yüzdeleri	62
9	Öğrenci Metinlerinin Analizinde Sağlanan Uyuşum Yüzdesi	63
10	Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonucu	66
11	Deney Grubuna Uygulanan Ölçeklerin Ön Test - Son Test Puanları Wilcoxon T Testi Sonuçları.....	67
12	Kontrol Grubuna Uygulanan Ölçeklerin Ön Test - Son Test Puanları Wilcoxon T Testi Sonuçları.....	67
13	Deney Grubu Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” Sorusuna verilen Yanıtlar.	68
14	Deney Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.	69
15	Kontrol Grubu Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.	71
16	Deney Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.	72
17	Deney Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “ Sizce Osman’ın kararı doğru mudur? ” Sorusuna verilen Yanıtlar	73
18	Deney Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle düşünüyorsunuz? ” Sorusuna verilen Yanıtlar	73

19	Kontrol Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “ Sizce Osman’ın Kararı Doğru Mudur? ” Sorusuna Verilen Yanıtlar.....	75
20	Kontrol Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle düşünüyorsunuz? ” Sorusuna verilen Yanıtlar	76
21	Deney Grubu Dayanışma Metni Örnek Olay “Siz Eda’nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	78
22	Deney Grubunun Dayanışma Değeri Örnek Olay “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar.	79
23	Kontrol Grubu Dayanışma Metni Örnek Olay “Siz Eda’nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	80
24	Kontrol Grubunun Dayanışma Değeri Örnek Olay “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar.	81
25	Dayanışma Değeri İle Dürüstlük Değerinin Metinlere Dağılışı.....	85
26	Deney Grubu tarafından “Sizce Sorumluluk nedir? Sorusuna verilen yanıtlar	87
27	Deney Grubu Tarafından “Kimlere Karşı Sorumluluklarınız Vardır?” Sorusuna Verilen Yanıtların Frekans Değeri.....	89
28	Deney Grubu Tarafından “Sorumluluklarınız Var mıdır? Varsa Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Frekans Değeri.....	90
29	Deney Grubu tarafından “Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri.....	91
30	Kontrol Grubu tarafından “Sizce Sorumluluk nedir? Sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri.....	93
31	Kontrol Grubu tarafından “Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri.....	94
32	Kontrol Grubu tarafından “Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri.....	95
33	Kontrol Grubu tarafından “Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri	96
34	Deney Grubu tarafından “Sizce dürüstlük nedir? Sorununa verilen yanıtlar.	98
35	Deney Grubu tarafından “Her durumda dürüst olabilir misiniz? Sorununa verilen yanıtlar	99

36	Deney Grubu tarafından “Hangi durumlarda dürüst olamazsınız? Sorununa verilen yanıtlar.	99
37	Deney Grubu tarafından “Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri.....	101
38	Kontrol Grubu tarafından “Sizce Dürüstlük nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.	102
39	Kontrol Grubu tarafından “Her durumda dürüst olabilir misiniz? Sorusuna verilen yanıtlar.....	103
40	Kontrol Grubu tarafından “Hangi durumlarda dürüst olamazsınız? Sorusuna verilen yanıtlar.	104
41	Kontrol Grubu tarafından “Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri.....	105
42	Deney Grubu Tarafından “Sizce dayanışma nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.	107
43	Deney Grubu Tarafından “Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz? Sorusuna verilen yanıtlar.....	108
44	Deney Grubu Tarafından Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız? Sorusuna verilen yanıtlar.	109
45	Deney Grubu Tarafından Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?” Sorusuna verilen yanıtların frekans değeri.....	110
46	Kontrol Grubu tarafından “Sizce dayanışma nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.	112
47	Kontrol Grubu tarafından “Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz? Sorusuna verilen yanıtlar.	113
48	Kontrol Grubu tarafından “Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız? Sorusuna verilen yanıtlar.	115
49	Kontrol Grubu tarafından “Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri	116
50	Sorumluluk Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin Algılanış Biçimi	118
51	Dürüstlük Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin Algılanış Biçimi	118

52	Dayanışma Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin Algılanış Biçimi	119
53	Sorumluluk Değeri Fabl Tamamlama Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye	119
54	Sorumluluk Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye	120
55	Sorumluluk Değeri Fabl Tamamlama ve Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviyeler	120
56	Dürüstlük Değeri Fabl Tamamlama Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye	120
57	Dürüstlük Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye	121
58	Dürüstlük Değeri Fabl Tamamlama ve Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviyeler	121
59	Dayanışma Değeri Fabl Tamamlama Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye	121
60	Dayanışma Değeri Fabl oluşturma etkinliğinde değer işlendiği ahlaki seviye	122
61	Dayanışma Değeri Fabl Tamamlama ve Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviyeler	122
62	Deney Grubuna Ait Kohlberg'in Ahlaki Düzey Sırasına Göre Puanlandırılan Metinlerin Ortalaması	124
63	Deney Grubuna Ait Kolbergin Ahlaki Düzey Sırasına Göre Puanlandırılan Metinlerin ilk uygulama son uygulama puanlarının Wilcoxon T Testi Sonuçları	125
64	Deney Grubu Sorumluluk Değeri Tutum Anketi Kelime Frekansları	126
65	Kontrol Grubu Sorumluluk Değeri Tutum Anketi Sözcük Frekansları ..	126
66	Deney Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay ve Tutum Anketi Kelime Frekansları	127
67	Kontrol Grubu Dürüstlük Değeri Tutum Anketi Kelime Frekansları	127
68	Deney grubu Dayanışma Değeri tutum anketi kelime frekansları	128
69	Kontrol Grubu Dayanışma Değeri Tutum Anketi Kelime Frekansları ...	129

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Çembersel Değer Modeli—Birey Analiz Düzeyi	24
2	Değer eğitimi yaklaşımları	30
3	Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi	100

Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	Oluşturulan mektuplarda değerlere yer verilme düzeyi	83
2	Oluşturulan mektuplarda değerlerin vurgulanma düzeyi	83
3	Tamamlanan fabl metinlerinin değere uygun devam ettirilme düzeyi....	84
4	Tamamlanan fabl metinlerinde değerlerin vurgulanma düzeyi	85
5	Oluşturulan fabl metinlerinde değerlerin vurgulanma düzeyi	86
6	Fabl tamamlama etkinliği için oluşturulan metinlerdeki ahlaki düzeyin değerlere göre dağılışı	123
7	Fabl oluşturma etkinliği için oluşturulan metinlerdeki ahlaki düzeyin değerlere göre dağılışı	123
8	Oluşturulan mektupların mektup türünün içerik/üslup özelliklerini karşılama düzeyi.....	130
9	Tamamlanan fabl metinlerinin fabl türünün içerik/üslup özelliklerini karşılama düzeyi.....	130
10	Oluşturulan fabl metinlerinin fabl türünün içerik/üslup özelliklerini karşılama düzeyi.....	131

Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEŞK: Milli Eğitim Şûrası Kararları

TDK: Türk Dil Kurumu

Akt.: Aktaran



Bölüm I: Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir.

Problem Durumu

Toplumsallaşma sürecinde topluluklar kendilerini var eden inanç ve değer yargılarını daha fazla insanla paylaşmak ister. Değerlerini, kültürlerini yaşatmak isteyen toplumlarda bireyler çağdaşlarına ve gelecek nesillere toplumlarını bir arada tutan düşünceleri aktarırlar. Bu düşüncelerle birlikte yaşamlarında önem verdikleri davranış biçimlerini, örfleri, adetleri ve onlar için kıymetli olan değerleri de aktarmaya çalışırlar.

Toplumları bir arada tutan bireylerin birbirine benzerliğidir. Bu benzerlikte en önemli rol de ahlaki tutum, düşünce ve davranış benzerliğindedir. Bu benzerliğin yakalanamadığı durumlarda devlet içi topluluklardan söz edilebilir. Ahlak eğitiminin amacı bireyin toplumdan ve aileden bağımsız kaldığında üst düzey ahlaki davranışları sergilemesidir. Bu da bireyin olgun davranışlarını mizacına eklemesiyle gerçekleşebilir. Bir davranışın karakter davranışı olabilmesi için sürekli ve kararlı bir biçimde tekrarlanması gerekir. Eğitim pek çok amaçla beraber toplumda oluşan bu karakter yapılarının bir sonraki nesle aktarmayı da amaçlar. “Ahlak eğitimine önem veren toplumlar uzun gelecek planlamalarını göz önünde bulundurarak bireylerini ona göre yetiştirirler” (Aydın, 2005, s.21-22). Bu amaç doğrultusunda programlar hazırlanır, açık veya örtük şekilde amaç gerçekleştirilmeye çalışılır.

Küreselleşen dünyada kendi toplumunun değerlerine bağlı evrensel değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekir. Popüler kültürün rüzgârına kapılan bireyler ne küreselleşen dünyanın bir ferdi ne de kendi ulusunun bir bireyi olmayı tam olarak başaramadan popüler kültürün hızıyla savrulup yok olmaktadır. Kendi kimliklerinden uzaklaşan ve kültürlerini yozlaştıran bireyler evrensel (ideal) insana da ulaşamadıklarından popülerliğin geçici, kısır, hayalperest dünyasında kalmaktadırlar. Bilindiği gibi kültür bir birikim işidir. Kişisel ya da

toplumsal kültürün oluşumu katmanlar halinde ve bu katmaların zamanla birbiri içinde eriyerek daha büyük bir yapıyı oluşturmasıyla oluşur. Kültürün kalıcılık kazanması ancak bu büyük yapının oluşumuna bağlıdır (Göçer, 2012). Bu bağlamda millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş insanın yetiştirilmesinin hedeflendiği öğretim programlarında bireyin kendi kültürünün, ahlak ve değerlerinin farkında olması önemlidir.

Değerlerin birey ve ulus bağlamındaki önemi göz önüne alındığında değer eğitimi daha bir anlamlı hale gelmektedir. Değerlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi bugün kafa yorulan bir konu değildir. Her dönemde dile getirilen değerlerin giderek kaybolduğu, yeni neslin değerler konusuna yabancılaştığı, hatta uzaklaştığı gibi düşünceler kendi dönemleri içerisinde tartışılmış ve çözüm yolları üzerine fikir beyan edilmiştir (Kenan, 2009). Değerlerin öğretimi antik Yunandan beri var olagelmıştır. Günümüzde değer eğitiminin önemi kavranarak değerlerin öğretilmesine anaokulundan başlanmıştır. Uzmanlar değer eğitiminin daha da önce ailede başlanması gerektiğini; ebeveynlerin, çocukların ilk ve en önemli ahlak eğitimcileri olduğunu belirtmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Değer eğitiminin küçük yaşlarda verilmesini savunan düşüncenin dayanağını kişilik gelişiminin beş yaşına kadar olan süreçte %80 oranında tamamlandığı bilgisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda değer eğitiminde aileye olan pay hayli yüksek seviyededir. Ancak değer eğitimi her ne kadar ailede başlasa da bireylerin değerlerin pek çoğunu tecrübe ettiği ve edindiği ortam okullar olmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının kurucusu Bandura'nın (1977) "Sosyal Öğrenme Teorisi" adını verdiği kuramında çocukların en önemli öğrenme yaşantılarını başkalarının davranışlarını gözleyerek oluşturduğunu savunur. Ancak bütün değerlerin gözlemlenmesi beklenemez. Özellikle de çağımız sanal dünyasının çocuklar üzerinde oluşturduğu yüz yüze insan ilişkilerinden kopuk yaşantı değer eğitiminin sadece sosyal öğrenmeyle sağlanamayacağını işaret etmektedir. Değerlerin kazandırılması için planlı ve tasarımı yapılmış bir çalışma içinde yer almak gerekir. Bu tasarımın planlandığı alanlar okullardır.

Okullar her ne kadar sanayi çağının isteklerine göre bilginin aktarımı üzerine tasarlanmış olsa da bilişim çağının gereği olarak değer öğretiminin yapılacağı biçimde revize edilmek zorundadır. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı müfredat değişiklikleriyle tüm okul düzeylerinde bu değişikliği görmek mümkündür. İlkokuldan liseye kadar bütün programlarda MEB değer eğitimine yer vermiştir. Ancak öğretim programlarında değerlerin nasıl öğretileceğine dair bir yönerge yoktur. 18. Millî eğitim şûrası kararlarında: “Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir” (Millî Eğitim Şûrası Kararları, 2010) ifadesiyle değer aktarım yaklaşımlarından çok değer geliştirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin değer öğreticiliğine yönelik olarak da “değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır” (MEŞK, 2010) ifadesi yer alır. Değer eğitimi için alınan kararlara göz atıldığında en kapsamlı şura kararlarının 2010 yılı içinde alındığı görülmektedir.

Değerlerin öğretimiyle ilgili yaklaşımlar kuramsal çerçeve bölümünde ele alınmıştır. “Değerlerin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda öğretmenler değerler eğitiminde en çok iş birliğine dayalı öğrenme tekniği ve yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaktadırlar” (Elbir ve Bağcı, 2013: s1328). Öğrenme çıktılarının ölçülmesinde ise öğretmenlerin, öğrencileri çoğunlukla gözlem yöntemini kullanarak değerlendirdikleri görülmüştür (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu bağlamda değerler eğitiminde hem değer kazandırılması sürecinde hem de kazanılan değer öğrenci üzerindeki değişimini daha ayrıntılı biçimde ifade edebilecek yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ayrıca değerler eğitimi üzerine yapılan tezleri inceleyen Elbir ve Bağcı (2013) öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma

yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıklarını belirtmiştir. Tür değiştirme yöntemi anadili öğretimi ve değer öğretimini bir araya getiren bir yöntem olarak hem öğretme sürecindeki farklı yaklaşımları içerisinde barındırmasıyla değer kazandırma sürecindeki verimlilikten hem de davranışın değerlendirilmesinde daha somut veriler oluşturması bakımından alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmadaki amaç: Değişen müfredat ile tür odaklı işlenen Türk Dili ve Edebiyatı dersinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaçları doğrultusunda dil becerileri ve değer öğretimini bir araya getiren Tür değiştirme yöntemi aracılığı ile öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde ve değerler öğretimi üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Alt amaçlar:

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1 Tür Değiştirme Yöntemi değer öğretilmede etkili midir?

2 Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerin değer üzerindeki tutum ve düşüncelerini değiştirmede etkili midir?

3 Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerde ahlaki bir ilerleme sağlayabilir mi?

4 Tür Değiştirme Yöntemi dil becerilerini geliştirmede etkili midir?

Araştırmanın Önemi

“Eğitimin amacı, öğrencilerin, sadece ders kazanımlarıyla entelektüel yeterliliğini değil, duyuşsal kazanımlarla karakter gelişimini ve ahlaki yeterliliğini de besleyebilmek; bilgiyi yüksek kimlik ve kişilik gelişiminin gerektirdiği düşünce süzgeçlerinden de geçirerek, doğru ve yerinde kullanabilen bir profilin yetişmesine rehber olmaktır” (Kuş, 2009, s. 1).

Değerler eğitiminin önem kazanması ile birlikte tüm öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş, yapılan değişiklikler ile Türk Dili ve Edebiyatı dersinin programında da

değerlere yer verilmiştir. Bu değerler kazanımlarla ilişkili hale getirilerek değerlerin öğretimi ve eğitimi sağlanması tavsiye edilmiştir.

Değerler eğitimi bütün dersler ile işbirliği içerisinde, eş zamanlı yürütüldüğü zaman daha etkili olabilir. Ancak bireylerin anadillerinde ve onlara rehber olan görmedikleri hayatları ve yaşantıları önlerine seren Türk Dili ve Edebiyatı dersi doğru yöntem ve yaklaşımları kullandığı takdirde değerlerin öğretiminde diğer dersler içinde materyal ve uygulama alanındaki zenginliğiyle değer öğretiminde diğer alanlardan daha verimli olacaktır. Tür değiştirme yöntemiyle Türk dilinin incelikleriyle süslenen metinlerle okuma, yazma ve dinleme becerilerini artıran öğrenciler değerler üzerindeki farkındalıklarını, konuşma ve yazma becerilerini geliştirerek değerleri ve kazanımları içselleştirme fırsatı bulacaklardır.

Öğrencilerin öğrendiği bilgi ve beceriler öğrencileri akademik hayata hazırlamakla beraber yaşamsal problemlerine çözüm üreterek hayatını kolaylaştırdığında ve çevreye katkı sağlamaya başladığı zaman öğrenme sürecinde sorumluluk alma isteği artar. Öğrencilerin tür değiştirme yöntemi uygulanırken yaptıkları tür değiştirme uygulamasıyla kazandığı sanal uygulama imkanı değer içselleştirilmesini sağlayacağı için öğrenme sürecinde sorumluluklarının bilincinde bireyler yetiştirmede faydalı olacaktır.

Yorum ve yaratıcı düşünme becerisi üzerine yoğunlaşan bu yöntem öğrencilerde üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunacağı gibi değer kazandırılmasında anadili kullandığı için anadil becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunacaktır.

Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar olmasına karşın öğrencilere değerlerin kazandırılmasında deneysel düzeyde sadece 19 doktora tezi bulunmaktadır. Değerler eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin sadece 7’si Türkçe Eğitimi bilim dalında yapılmıştır ve bu tezlerde deneysel bir uygulamaya gidilmemiştir. Bu da göstermektedir ki, Türkçe Eğitimi alanında değerler eğitimi verilmesi için deneysel nitelikte bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın alana önemli düzeyde katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle tür değiştirme yöntemi özellikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri için metinlerin gücünden faydalanılarak öğrencilerin değerlerini geliştirecek metinlerin seçilmesinde önemli bir rol alacaktır. Bu çalışma, bu ihtiyacı dikkate alarak, değerlerin aktarımında ve gelişmesinde önemli bir etken olan ders planlarının, programların ve kitapların düzenlenmemesine katkı sağlayacaktır

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Çanakkale'nin Yenice ilçesinde bulunan bir devlet okulunun on birinci sınıfında okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan 40 öğrenci ile sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılan ölçme araçları: değerlere ilişkin tutum ölçekleri, örnek olay değer analiz formu, değer görüş formu ve öğrencilerin tür değiştirme yöntemi sürecinde ortaya çıkardıkları metinler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Deney ve kontrol grubu öğrencileri oluşturdukları metinlerde ve uygulanan ölçme araçlarındaki sorularda içtenlik içinde bir tavırdaki oldukları varsayılmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracının oluşturulmasında ve metinlerin değerlendirilmesinde başvuru uzman görüşleri yeterlidir.

Tanımlar

Değer: Kişilerin kökleşmiş inanç ve tutumlarının değişik zaman ve durumlarda meydana getirdikleri davranışlara yön vermesidir (Demirel, 2005).

Karakter eğitimi: Bireye belli bir ahlak anlayışı ve ahlak ölçüsüne göre bir takım istenilen özellikler kazandırma ve var olan iyi özellikleri geliştirme hedefi güden eğitimidir (Kerschensteiner, 1977).

Değerler eğitimi: Toplumca önem verilen değerlerin eğitim-öğretim programı ve ya örtük program ile bireylerde bilme, analiz etme ve kullanma düzeyinde kalıcı hale getirilmesi sürecidir.



Alanyazın

Konu ile ilgili yapılan alanyazın taramasında ulaşılan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalar, araştırma konusu ve kapsamı açısından; Türkçe öğretiminde değerler eğitimi, değer eğitimi ile ilgili uygulamalı araştırmalar dikkate alınarak aşağıda sunulmuştur.

Türkçe eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili doktora çalışmaları 2013-2019 yılları arasında yer almaktadır. Yapılan 8 araştırma içerisinde uygulamalı bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu alanda Yapılan çalışmalar birer tespit ve tarama çalışmalarıdır. Araştırmalarda farklı yazarların eserlerinde, dergilerin içeriklerindeki edebi metinlerde ve çocuklar için oluşturulan türlerdeki metinlerde değer taramaları yapılmıştır.

Şaini'nin (2019) çalışmasında Makedonya Türk çocuk edebiyatının önemli eserlerinden biri olan Tomurcuk dergisi değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Araştırmada, derginin 1957-1958 eğitim öğretim yılı ile 2003-2004 eğitim öğretim yılları arasında yayınlanan sayıları değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Tomurcuk dergisinde incelenen değerler; öncelikle ahlaki değerler, dini değerler, estetik değerler, iktisadi değerler, siyasi değerler, sosyal değerler, teorik değerler ve eklenen değerler olmak üzere 8 ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada incelenen dergiler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, 3074 değer, çıkan 468 dergi sayısına bölüldüğünde ise sayı başına yaklaşık 6,5 değer düştüğü görülmektedir. Bu sonuç Tomurcuk dergisinin değerler açısından hassas davrandığını ortaya koymaktadır.

Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmiş ve bu çalışmada ilköğretim anabilim dalında çalışmalarda yoğunlaşma olduğunu, çalışmaların uygulamadan çok betimlemeye dönük olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin dahil olduğu uygulamalı çalışmaların az olduğunu vurgulayarak özellikle çocukların doğrudan yer aldığı ve ailelerin de

katılımının sağlandığı çalışmaların gerçekleştirilmesi değerler eğitimi konusundaki eğitsel ve toplumsal farkındalığa daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Albayrak (2017) Eski Türkçe'nin Köktürk ve Uygur dönemlerine ait eserlerde yer alan sosyal değerleri analiz etmek ve bu değerlerin günümüzde algılanma düzeyini ortaya koyabilmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında Eski Türkçe Dönemi eserleri arasından İslamiyet öncesi dönemi temsilen seçilen Orhun Yazıtları, Ötüken Uygur Dönemi Yazıtları (Şine Us, Tes, Tariat), Irk Bitig, Huastuanift, Altun Yaruk (Birinci Kitap, Şehzade ile Aç Pars Hikâyesi), İyi ve Kötü Prens Öyküsü, Daşakarmapathāvadānamālā (Çaştani Bey Hikâyesi, Dantıpalı Bey Hikâyesi) adlı eserler, Schwartz'ın değer ölçeğinde listelenen on temel değer ve alt değerlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda Eski Türk Dönemi eserlerinin sosyal değerler bakımından oldukça zengin kaynaklar olduğu; eserlerde yer alan değerlerin çoğunlukla günümüzde de karşılığının bulunduğu; eserlerden hareketle oluşturulan görüşlere Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının büyük oranda katıldığı tespit edilmiştir.

Şahin (2017) Cengiz Aytmatov'un eserlerini barındırdığı değerler üzerinden incelenmiş ve Türkçe ders kitapları yer alması için metin eserlerden önerilerinde bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda Cengiz Aytmatov'un eserlerinin MEB tarafından belirlenen değerler açısından oldukça zengin bir içerik sunduğu ve Cengiz Aytmatov'un eserlerinin Türkçe ders kitaplarına örnek metin seçmede birer başucu eseri olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca Cengiz Aytmatov'un eserlerinin içinden seçilen 20 metin, Türkçe ders kitaplarında yer alması için önerilmiştir.

Başoğlu (2017) Türk Edebiyatında 2005-2015 yıllarında çocuklar için yazılmış biyografi kitapları üzerine bir inceleme yapmıştır. İncelenen kitapların yarısından fazlasında temel değerlere yönelik aktarım bulunması değerler eğitimi açısından olumlu bir sonuç olarak

değerlendirmiş, biyografi türünün en önemli özelliklerinden olan model oluşturmaya yer veren kitap sayısının azlığını ise olumsuz bir sonuç olarak ifade etmiştir

Fidan (2017) Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik öğeler ve eğitim odaklı değerleri incelemiştir. Hikmet Temel Akarsu'nun tarihî nitelik taşıyan eserlerinde de özellikle millî ve ahlaki değerlerin ağırlıkta olduğunu eserlerinin çoğunun dini milli ve evrensel değerler barındırdığını bu eserlerin pek çoğunun ders kitaplarında kullanılabilecek nitelikte olduğunu tespit etmiştir.

Kıymaz'ın (2015)te çocuk dergileri üzerine yaptığı süreli çocuk yayınlarında edebî türler ve bu türlerin Türkçe öğretimine katkılarını içeren araştırmada 2011-2012 yıllarında yayımlanan (Türkiye Çocuk, Diyanet Çocuk, Gonca ve TRT Çocuk) dört adet çocuk dergisindeki edebî nitelik taşıyan metinler ile diğer metinleri tespit etmek ve bu metinlerin, genç okurlar açısından çocuk edebiyatına ve Türkçe öğretimine sağladığı katkıları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, incelenen dergilerin içeriğinde edebî türlerin düşük bir oranda yer bulduğu tespit edilmiştir. Edebî metinler arasında niteliksiz olanlarına kıyasla genelinin çocuk edebiyatı ilkeleri açısından başarılı olduğu görülmüştür. Dergilerde yer alan değerler eğitimi ile ilgili unsurlar, dergilerin mensup oldukları kurum ve kuruluşların düşünce yapılarıyla birebir örtüşükleri tespit edilmiştir.

Demiryürek (2015) Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi 1980'den günümüze değin incelemiştir. Sonuç kısmında 1980'den itibaren bireysel değerlerde bir yükseliş görülürken toplumsal, sosyal değerlerde bir azalma olduğu belirtilmiştir. İncelmede değerlerin şiirler içerisinde değer adıyla yer almadığı, örtük olarak kapalı bir anlatım uygulandığı bulgulanmıştır. Söz konusu şiirlerin çocukları analiz etmeye, ilişkilendirmeye, akıl yürütme becerilerini kullanarak değerlerin çocuklar tarafından bir çaba içerisinde kendi becerileri sayesinde elde etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Değer eğitiminde pek çok tür gibi değer öğretmede şiirlerin de içlerinde barındırdığı örtük ya da açık değerlerle Türkçe

eğitiminde faydalı ve kullanılması gereken bir tür olduğu çalışmadan elde edilen veriler sonucunda ortaya konmuştur.

Engin (2014) doktora çalışmasında 7. Sınıf düzeyinde Türkçe ve Beden Eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilerek bir değerler eğitimi programı hazırlamış ve öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değer gösterme düzeyleri üzerindeki değişimi incelemiştir. Uygulamalı olarak planlanan bu çalışmada deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Selanik Ay ve Dal (2014) öğrencilerin kendisi tarafından oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinden hareketle bu öğrencilerde sorumluluk değeri algısını betimlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğrenciler 4 ana tema ve 23 alt tema kullanarak sorumluluk değerini ifade etmiştir. Öğrencilerin sorumluluk algısı oluşturmada oluşturduğu temalar incelendiğinde 102 öğrenci okuldaki, 45 öğrenci evdeki, 45 öğrenci toplumsal, 36 öğrenci kişisel sorumluluklar üzerine 4 ana temayı belirledikleri görülmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan bu çalışmada sınıf seviyesinin sorumluluk algısını belirlemede değişkenlik yarattığı da tespit edilmiştir.

Yılmaz(2013) Fatih Erdoğan'ın 6-14 yaş arası çocuklar için yazdığı eserlerini eğitsel değerler açısından değerlendirmiştir. Çalışmada Fatih Erdoğan'ın eserlerinde çocuklar için kurgulanmış değer başlıklarından 17'si olumlu, 10'u ise olumsuz olarak yer aldığı, Fatih Erdoğan, özellikle etik değerlerin daha çok din dışı metinler yoluyla okura aktarılmasını savunduğu noktada çıkarımlar bulunmaktadır. Yılmaz Edebî metinler yoluyla değer eğitiminin önemsenmesi gereken bir konu olduğunu çalışmasında vurgulamaktadır.

Sancak, Topkaya ve Şimşek (2013), Çalışmalarında nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanmışlardır. Çalışma Mevlana'nın "Mesnevi" eserini materyal olarak kullanmaktadır. Sancak vd. misafirperverlik değerini öğretmede Mesnevi içerisindeki hikayelerin etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda misafirperverlik değerinin kazandırılmasında hikayelerin olumlu katkısı olduğunu belirlemişlerdir.

Baş (2011) “Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi” adlı tezinde Hikâye Temelli Eğitim Programı’nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde; Hikâye Temelli Eğitim Programı’nın anlamlı bir etkisinin olduğunu saptamıştır.

Aktepe (2010), Çalışmasında yardımseverlik değerini temel alarak değer Etkinlik Temelli Öğretimi ve öğrencilerin tutumuna etkisini ortaya koymaya amaçlanmıştır. Bu çalışmayı ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştiren Aktepe aynı zamanda özelde yardımseverlik değerini ve genel olarak öğrencilerin değerler eğitimi hakkında düşüncelerinin ne olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada öğrencilerle görüşmeler yapılmış aynı zaman da deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak Etkinlik Temelli Öğretimin yapıldığı öğrencilerin yardımseverlik tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu gösterilmiştir.

Aladağ (2009), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi” başlıklı çalışmasında, hazırladığı değer öğretim programını ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirmiştir. Çalışmadan beklentisi sorumluluk değerini edinme ve davranış olarak gösterme düzeyinde uyguladığı programın etkisini görmektir. Çalışma deneysel bir yapıda oluşturulmuş bununla birlikte öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Verilerin analiz sonucunda uygulamanın sorumluluk değeri için deney grubu açısından olumlu ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerin de nicel sonuçları destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Özkartal (2009), doktora çalışmasında sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı’nın millî değerlere etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desendedir. Deney ve

kontrol grubunda 6. sınıfta yer alan toplam 54 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu amaçla başarı ve tutum ölçümleri yapılmıştır. Araştırma bulgularının maddeleri arasında başarı ve tutum son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılaştığı ifade edilmiştir

Dilmaç (2007), doktora çalışmasında ortaöğretim öğrencileri için bir değerler eğitimi programı hazırlayarak bu programı fen lisesi öğrencileri üzerine uygulayarak öğrencilerin değerlere sahip olma seviyesinde farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Ayrıca bu programın uygulanması sonucunda öğrencilerde yeni değerler edinim düzeylerinin ne seviyede olduğu da incelenmiştir. Dilmaç Araştırma sonucunda “ İnsani Değerler Eğitim Programı” adını verdiği program kapsamında öğrencilerde var olan değer düzeyini artırmada olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur.

Demirhan İşcan (2007), çalışmasında iki değer üzerinde durmuştur. Bu değerleri evrensellik ve iyilikseverlik olarak belirlemiştir. Değerleri kazandırmak için bir program hazırlanmış ve programın sonucunda öğrencilerin değerle alakalı olarak bilişsel davranışlarındaki değişim, duyuşsal özelliklerindeki farklılık ve programın değerleri hayata geçirmede ki etkisini saptamayı amaçlamıştır. İlköğretim seviyesinde hazırladığı programda fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerini bütünleştirerek programa dahil etmiştir. Araştırmanın sonucunda programa dahil olan öğrencilerin ders başarıları ve değerlere ilişkin aldığı puanlar karşılaştırıldığında orta düzeyde olumlu iyi yönde bir korelasyon içerisinde olduğu saptanmıştır

Mayer (2013) yılında yapmış olduğu Okul Öncesi Öğrencileri İçin Oyun Temelli Dil Öğrenimi isimli çalışmada dil öğreniminde oyunun etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı bu çalışma da oyunların formal eğitime entegre edilmesinin zor olduğunu fakat öğrenmenin dijitalleşmesi ile oyunların öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri imkanlar sunduğunun belirtmiştir.

Lovat (2007), öğrenci üzerine odaklanan çalışmaların aksine “Değerler Öğretimindeki Eksiklikler” adlı çalışmada öğretmenler üzerine yoğunlaşmıştır. Değerin başarılı bir biçimde aktarılmasında öğretmene düşen görevin arttığı için oluşturulan değer eğitimi programlarında öğretmenin yerinin mutlaka ve mutlaka olması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmada öğretmenlerin kişiliğinin, alan bilgisinin, pedagojik bilgisi ve bu bilgiyi kullanma gücünün değer öğretiminde etkililiği artırdığına yönelik bulgularla öğretmenlerin bahsedilen alanlarda gelişimine ve genel olarak öğretmenlik mesleğine dair araştırmaların yapılması yönelik önerilerde bulunulması önerilmiştir.

Perry ve Wilkenfeld (2006), öğrencileri sorumluluk alma düzeylerini geliştirme amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında bir değer eğitimi programı hazırlayarak öğrencilerdeki sorumluluk alma düzeyini artırmayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda değer eğitim programına dahil olan çocukların sorumluluk alma düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Karma ve Kahil (2005) çalışmalarında, Yaşayan Değerler Eğitimi Programının, çocukların tutum ve eylemlerine yönelik tesirlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ön Görüşme - Son Görüşme kontrol gruplu deneysel modelin uygulandığı çalışma sonucunda, skolastik, zihinsel ve toplumsal alanlarda çocukların benlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş; öğretmen ve veliler de görüşmelerde, uygulanan programın etkililiğini desteklemişlerdir.

Karakter eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisi üzerine araştırma yapan Thompson (2002) doktora tezinde karakter eğitimine katılan öğrencilerin davranışlarını gözlememiş, eğitimin paydaşları olan öğrenci öğretmen ve velilerle uygulanan karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerine etkisi hakkında görüşmeler yapmıştır. Çalışmadan elde ettiği bulgular sonucunda karakter eğitimi programlarının uygulandığı öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu saptamıştır.

Leaming (2000), edebiyat temelli değerleri baz alan kitapların kullanıldığı kişilik eğitimi programlarına yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda elde ettiği bulgular, uygulanan programların çocukların bilişsel gelişimine olumlu yönde katkısı olduğunu ancak duygusal ve davranışsal sonuçların ise karmaşık bir yapıda olduğunu göstermektedir (Akt. Balat, 2005:207).

Cheek yaptığı çalışmada bu çalışmaya da referans olan bir konu durmuştur. Cheek (1992), edebi eserlerin öğrencilerdeki değer gelimine katkısı olup olmadığını hazırladığı doktora tezinde araştırmıştır. Lise ğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmasına 24 ğrenci ve 6 anadili ğretmeni eşlik etmiştir. Çalışma sürecinde öğrencilere edebi eserler öğretilmiş ve öğrencilerin yorumları gözlemlenmiştir. Sınıf içinde yapılan bu yorumlardan sonra hem öğretmenler hem öğrenciler ile ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Cheek'in yaptığı metin analizleriyle ğretmen ve öğrencilerin metin için yaptığı yorumlar karşılıklı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin edebi eserlerin değer eğitiminde önemli bir araç olduğu düşüncesinde oldukları saptanmıştır

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Değer Kavramı

Sosyal bilimlerde ilk olarak Znaniecki (1918) değer kavramını kullanmıştır. Kavram valere sözünden türetilmiş ve Latince kıymetli olmak veya güçlü olmak anlamlarını taşır (Bilgin, 1995). Dilimizde de “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”(TDK 2020) olarak ilk anlamıyla karşımıza çıksa da “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (TDK 2020) tanımı sözlükte değer için en iyi seçilmiş tanım olacaktır. Ancak bu tanımda değer ne olduğunu tanımlamak için yine değer sözcüğü kullanılmıştır. Aslında bu durum değer tanınmasının ne derece zor olduğunu göstermektedir. Pek çok sosyal bilimci insandaki davranışları anlamlandırmada değeri başköşeye koyarak ana öğelerden biri olduğunu savunur (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Davranışı açıklanmak için her sosyal bilim kendi metodolojisi, bakış açısı ve felsefesini kullanacağı için “Değer nedir?” sorusuna tek bir yanıt vermek zor olacaktır. Bu bağlamda değer ne olduğuyula ilgili betimlemeleri sıralamak değeri anlamlandırmada daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Değer, “bireylerin herhangi bir kişi varlık olay durum ve benzeri karşısında ortak oldukları duyarlılıklarıdır” (Yaman, 2012, s.18). Yaman tanımında bireyin toplumsal ortaklık yönüne vurgu yapmış ve değeri tanımlayan noktanın ortak duyarlılık olduğunu söylemiştir.

“Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır.” (Güngör, 1993, s.25). Güngör’ün bu tanımı değerden çok ticari faaliyetteki arz- talep ilişkisindeki talebi açıklar niteliktedir.

“İyi, güzel ve doğrunun ne ve nasıl olduğunu belirleyen, istenen davranışların ölçütüdür.” (Kuçuradi, 2010, s.40). Kuçuradi evrensel ahlakla oluşturulan evrensel değerleri tanımladığı bu tanımında toplumlar arası kültürel farklılığı göz önüne almamıştır. Oysa değerler önce yerel sonra evrensel nitelik taşırlar. Yerel olmayan bir değer farklı

toplumların pek çoğunda kabul edildi diye toplumsal değer içinde yer verilmesi söz konusu olamaz.

“Değerler, bir insanın veya diğer toplumsal unsurların hayatında rehberlik eden, ilkeler olarak önem arz eden ve değişen amaçlardır.” (Schwartz, 1994, s.21). Schwartz değerlerin işlevine değinerek değerlerin aslında toplumun yol haritası, topluma yön vermede bir deniz feneri olduğunu vurgular.

Bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırılabilir (Çağlar, 2005). Çağların değerlendirmesi değeri bir kıstas olarak karşımıza çıkarmaktadır. Oysaki değer bir davranışın ölçü birimi olmaktan öte o davranışın yerel ve evrensel ahlak düzeyinde ortaya konma sebebi olmalıdır.

“Değerler; davranışlarımızı şekillendiren, herhangi bir konu hakkındaki kararlarımızı etkileyen, çeşitli inanç ve eylemlere ilişkin değerlendirmelerimize yön veren, kişisel bütünlüğümüzü oluşturan ilke, inanç, fikir ve yaşam standartları olarak ifade edilmektedir.” (Halstead ve Taylor, 1996, s.5). Halstead ve Taylor da Çağlar gibi değeri bir kıstas olarak nitelendirmiş davranışı değerle ölçmektedir. Oysa önceleri değeri oluşturan davranış iken toplumsal ve evrensel kabul gören davranışların kuşaklara aktarılmasıyla davranış doğuran değer kendisi olmuştur.

“Bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlara denir.” (Meydan ve Bahçe, 2010, s.22). Meydan ve Bahçe'nin tanımı değeri en uygun betimlemeler ve doğru anlamda ifade eden tanım olmuştur. Bu bağlamda çalışmamızda kullanılan değer ifadesi Meydan ve Bahçe'nin yaptığı tanım çerçevesinde ele alınmıştır.

Değer Öğretiminde Tarihi Süreç

Ülkemizde ve uluslararası alanda 20. yy'in sonlarından itibaren adı daha fazla zikredilmeye başlanan değerler eğitimi, geçmişte "ahlâk eğitimi", karakter eğitimi" "vatandaşlık eğitimi" vb. adı altında verilen eğitimin güncel, geliştirilmiş ve sistematik olarak üzerinde durulma şeklidir (Kahramanoğlu, 2019). Bu adlandırmaların içeriğinde küçük farklılıklar olsa da değişen çağ, insan ve devlet beklentilerine göre adlandırılmış ancak temel işlevi hep aynı kalmıştır.

Değer eğitiminin kaynağı Antik Yunan'a kadar dayandırılmaktadır. Ancak bugünkü anlamda değer eğitimi karakter eğitimi olarak 19. Yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren Amerikan okullarında karakter eğitimine yönelik etkinlikler yapılmasıyla başlar (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bu dönemde öğrencilerin öz kontrol, sağlıklı olma, dürüstlük, dostluk, özgüven, güvenilirlik, iyi işçilik ve takım çalışması gibi değerler ve becerileri kazandırmak amaçlanmıştır (Gooding, 2004). 1920'lerdeyse karakter eğitimi tam manasıyla müfredatlarda yerini almıştır. 1950'lerde pozitivism ve bilimin etkisiyle davranışların sadece fiziksel sebeplerle açıklanmaya çalışılması insanların ahlaki davranışlara bakışını etkiledi. Gerçek doğru ve yanlış sadece bilimsel olarak gösterilendir yargısı oluştu (Lickona, 1991). Karakter eğitiminde bu dönemde bir gerileme yaşadı. 1690'larda mutlak doğrulardan çok herkesin kendine özgü bir değer sisteminin olduğu anlayışı önem kazandı (Rodak, 2005). Bu anlayışla değer eğitimi birey odaklı bir yapıya yöneldi. Bireye Telkin edilen değil bireyce kabul edilen bir değer eğitimi uygulanmaya başlandı. 1980lerden sonra değer açıklama yaklaşımlarına ilgi azaldı. Toplumdaki ahlaki sorunun artmasının neden olduğu olumsuzlukları gidermek amacıyla öğretmen merkezli karakter eğitimine ilgi tekrar arttı.

Türkiye'de değer eğitimi yeni bir kavram olsa da uygulama olarak kökleri Türklerin tarihi kadar eskidir diyebiliriz. İlk Türk metinlerinde bilge kağanın devlet yönetimi için yaptığı nasihatler değer eğitiminin ilk örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk Türk

devletlerinden günümüze kadar evrilerek gelen kültürün etkisi içerisinde, devletin istediği ve toplumun benimsediği ideal insan tipine göre değer eğitiminin içeriğinde değişiklikler olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında değerler eğitimin amacı 1924 İlkokul Programı'nın genel amaçları içerisinde şöyle belirtilmiştir:

- Türk milletini medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri, Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaca en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak irade ve kudrette yetiştirmek,
- Milliyetçi, hakçı, İnkılâpçı lâik Cumhuriyet vatandaşı yetiştirmek,
- Toplum hayatında, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlâk yerine, özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlâk ve erdemi hâkim kılmaktır. (Okan, 1971; Akt. Cicioğlu, 1982, s. 80).

Parçalanmış geniş bir coğrafyadan elde kalan vatan toprağı üzerinde yaşayan farklı etnik grupların Türk olma vurgusuyla ulus olarak kenetlenmek düşüncesi verilmek istenen ana değeri oluşturur. Bununla birlikte yeni kurulan devletin kadrolarını oluşturacak bireylerin cumhuriyetin istediği niteliklerde ve insan olmanın gerektirdiği ahlak bilinciyle yetiştirilmesi bu dönem değer eğitiminin temelini oluşturmaktadır.

1948'e kadar yapılan eklemeler bireylerin iyi bir vatandaş olarak yapılan inkılaplarla meydana gelen değişiklere uyum sağlaması için oluşturulmuştur. Bu dönemde sürekli olarak ulusal ve millî değerlerin vurgulandığı, Türk tarihi, Türk dili, Türk kültürünün korunması ve yaşatılmasına yönelik hedeflerin olduğu görülmektedir (Kasa Ayten, 2019)

İkinci Dünya Savaşı sonrası Türk Millî Eğitim Sistemi'nde uyarlamaya gidilmiş, eğitimde demokratik esasların gözden geçirilmesi ve eğitimin bürokrasiye eleman yetiştirme ışığında ülke kalkınması için gerekli olan insan gücünün eğitilmesi gündeme gelmiştir (Varış vd., 1998, s. 5-30). Bu doğrultuda ilköğretim programında değişiklik yapılmış devrin ihtiyaçlara

ve çağın gereklerine göre bir düzenleme yapılmıştır. 1948 İlkokul Programı'nda millî eğitimin amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat başlıkları altında ele alınmıştır (Cicioğlu, 1982).

1973 yılında milli eğitim temel kanunun çıkmasıyla milli eğitimin genel amaçları belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda Türk eğitim sisteminde yetişen bireylerin değerlerle donanmış olması, kültürel değerlerine sahip çıkması ve iyi bir yurttaş olması amaçlanmıştır.

2005 yılında değişen eğitim felsefesiyle birlikte müfredatlar yenilenmiş örtük program içerisinde yer alan değerler, öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. 2010'da gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasında “değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılması” ve “değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmesi gerektiği” belirtilmiştir (MEŞK, 2010).

2017 yılında yenilenen öğretim programları değerler eğitimi temel amaçlar içerisine almıştır. Programda eğitim sisteminin temel amacı “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Bilgi, beceri ve değerlerin değişen şartlara göre güncelleneceği belirtilmiş. Değer eğitimi için ise belirli bir ders belirlenmeden tüm dersler içerisinde örtük program kullanılarak öğretilmesi önerilmiştir.

Cumhuriyetle birlikte başlayan değer öğretimine bakıldığında cumhuriyetin ilk yılları milli değerlere ve Türk dilini, tarihini ve kültürünü koruyan ve benimseten değerler öne çıkmaktadır. Son yıllarda ise kendi kültürel değerlerine hakim evrensel değerlerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır.

Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler farklı ölçütlere göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin değerler ilgili oldukları alanlara göre (örneğin çalışma/iş değerleri, sosyal değerler, aile değerleri vb.) sınıflandırılabilir. Ya da nihai amaçlarına veya bireyi bu amaçlara götüren davranışlar şeklinde; evrensel ve yerel değerler, milli ve dini değerler vb. Ölçüt alınan pek çok noktaya göre değerler ayrıntılı ya da genel olarak sınıflamak mümkündür. Değer için yapılan araştırmaların etkililiğini artırmak ve bu araştırmaları devam ettirebilmek için pek çok değer sınıflandırması yapılmıştır. Ancak bunların içinden bu alanda tanınan ve kullanılan sınıflandırmalar Nelson, Rokeach, Spranger ve Schwartz tarafından yapılanlardır (Yazıcı, 2006).

Spranger insan tipleri (Types of Men) kitabında 6 farklı insan tipi tanımlamış ve değer yönelimlerini kitabında bahsettiği bu insan tiplerinin baskın değerlerini dikkate alarak tanımlamıştır. Spranger değerleri: Sosyal Değerler, Teorik Değerler, Dinî Değerler, İktisadî Değerler, Estetik Değerler, Siyasî Değerler olmak üzere 6 bölümde sınıflandırmıştır.

Tablo 1

Spranger'in Değer Sınıflaması

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

(Aydın ve Gürler,2012).

Rokeach (1973), değerlerin sınıflandırılmasından yola çıkarak, değerlerin çeşitli güdüsel işlevleri sağladığını belirlemiştir. Bunlar: değerlerin değer ifade eden işlevi, düzenleyici işlevi, ego koruyucu işlevi ve bilgi işlevi olarak sıralanır (Ersoy, A. ve Ünüvar. F, 2019). Rokeach'a göre değerler insan zihninde birbirlerine göre derecelendirilirler ve böylece hiyerarşik bir şekilde örgütlenirler. Bu hiyerarşide Rokeach, değerleri “Amaç Değerler” (Terminal Values) ve “Araç Değerler” (Instrumental Values) olarak iki kategoriye ayırmaktadır. Temel değerler: arzu edilen nihai değerleri içerir, başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem vb. Araç değerler: temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder, cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb.(Öğülmüş,2020).

Tablo 2
Rokeach'ın Değer Sınıflandırması

Amaçsal değerler		Araçsal değerler	
A1: aile güvenliği	A10: iç huzur	AR1: bağımsızlık	AR10: kendini kontrol etmek
A2: ahiret selameti	A11: kendine saygı	AR2: bağışlayıcılık	AR11: kibarlık
A3: barış içinde bir dünya	A12: mutluluk	AR3: cesaretli olmak	AR12: mantıklı olmak
A4: başan hissi	A13: olgun sevgi	AR4: dürüstlük	AR13: muktedir olmak
A5: bilgelik	A14: özgürlük	AR5: entelektüellik	AR14: neşeli olmak
A6: eşitlik	A15: rahat bir yaşam	AR6: geniş görüşlü olmak	AR15: sevecenlik
A7: güzellikler dünyası	A16: sosyal onay	AR7: hırslı olmak	AR16: sorumluluk sahibi olmak
A8: gerçek dostluk	A17: ulusal güvenlik	AR8: hayal gücü kuvvetli olmak	AR17: temizlik
A9: heyecanlı bir yaşam	A18: zevk	AR9: itaatkârlık	AR18: yardımseverlik

(Bilgin, N. ve Araz, A, 1995)

Schwartz (1992), değerlerin üç evrensel ihtiyaçtan kaynaklandığını ileri sürmektedir:

1. Bireyin biyolojik kaynaklı temel ihtiyaçları,
2. Bireyler arasında düzenli sosyal etkileşim ihtiyaçları,
3. Toplumların ve grupların devamlılık ve refahını sağlayan sosyal ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir (Roccas, Sagiv, Schwartz ve Knafo, 2002).

Schwartz, ilk olarak üç evrensel ihtiyaçtan hareketle, birbirine benzer veya farklı güdüsel altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir süreklilik gösteren 10 değer tipi kurgulamıştır. Bu 10 değer tipini daha özgün alt tiplere bölerek 2012’de revize ederek 19 tipe çıkarmıştır

Tablo 3

Schwartz’ın Birey Düzeyi Değer Kuramı İçin Temel Kavramlar ve Tanımları

Değer Boyutları	Değer Tipi	Tanım		
BİREY ODAKLI DEĞERLER	Saygınlık	Toplumsal imajını sürdürme ve aşağılanmaktan kaçınma ile gelen güvenlik ve güç		
	Özyönelim	Güç-Kaynaklar	Toplumsal ve maddî kaynaklar üzerinde denetim kurarak elde edilen güç	
		Güç-Baskınlık	İnsanlar üzerinde denetim kurarak elde edilen güç	
		Başarı	Toplumsal standartlara göre başarılı olma	
		Hazcılık E	Zevk ve duyular aracılığıyla elde edilen doyum	
	Değişime Açıklık	Uyarılma	Heyecan duyma, yenilik ve değişiklik arayışı	
		Özyönelim-Davranış	Bireyin kendi davranışlarını belirleme özgürlüğü	
	SOSYAL ODAKLI DEĞERLER	Özyönetim-Düşünce	Bireyin kendi fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü	
		Özaşkınlık	Evrenselcilik-Hoşgörü	Bireyin kendisinden farklı olanlara anlayış ve kabul göstermesi
			Evrenselcilik- Doğa	Doğal çevrenin korunması
Evrenselcilik- İlgi			Eşitliğe, adalete ve bütün insanların korunmasına bağlılık	
Muhafazacılık		İyilikseverlik-Güvenilirlik	İç grubun güvenilir ve inanılır bir üyesi olmak	
		İyilikseverlik-Sevgi	Bireyin kendini iç grup üyelerinin esenliğine adanması	
		Alçakgönüllülük	Bireyin kendisinin anlamsızlığını fark etmesi	
		Uyma- Kişilerarası	Diğer insanlara rahatsızlık veya zarar vermekten kaçınma	
	Uyma- Kurallar	Kurallara, yasalara ve resmî yükümlülüklere uyma		
Güvenlik- Toplumsal	Geleneksellik	Kültürel, ailevî ve dinî gelenekleri sürdürmek ve korumak		
	Güvenlik- Kişisel	Toplumsal güvenlik ve istikrar yönelimi		
		Bireyin yakın çevresinin güven içinde olması		

(Schwartz ve Ark., 2012’den Akt. Ersoy ve Ünüvar, 2019,s.62).

Schwartz bu değerlerin bir döngüsel bir ilişki içinde olduğunu belirtmiş ve bu değerleri birbirine yakın ve uzak olarak sınıflandırdığı çembersel değer modelinde aralarında uyum olan değerleri birbirine yakın, aralarında uyum olmayan değerleri ise zıt yönlerde konumlandırılmıştır.



Şekil 1. Çembersel Değer Modeli—Birey Analiz Düzeyi
(Schwartz ve ark., 2012’ dan Akt. Ersoy ve Ünüvar, 2019,s.61).

Schwartz tarafından önerilen bu döngüsel değer yapısının evrensel olduğu öne sürülmüş ve tüm insani değerlerin bu yapı içinde yer bulacağı belirtilmiştir (Öğülmüş, 2020).

Schwartz değerlerin önem sırasının bireyler arasında farklılık gösterebileceğini söyleyerek her bireyin değişik değerleri kabullendiğini belirtir. Schwartz değerleri ele aldığı kuramında değerleri harekete geçiren bir güç olduğunu vurgular (Karagöz, 2013).

Nelson değerleri bireyin tek başınayken kullanacağı diğer bireylerden ve toplumdan arınık bireysel değerler, Kişisel değerler; belirli bir bireyin değerleridir ki birey arkadaşlarını, grubu veya genel sosyal değerleri dikkate almaksızın bu değerlere bağlanmak arzusundadır (Naylor ve Diemaen aktaran Keskin, 2008). Bireyin dahil olduğu bir grup içerisindeyken davranışlarına yön veren grup değerleri ve bireyin toplumsal yapı içinde kendisine yer

açmasını ve varlığını sürdürmesini sağlayan sosyal değerler olarak 3 grupta incelemiştir (Keskin, 2008).

Nelson'un değer gruplamasında davranışın sonucunun bireye etkisi olarak ele alınmış ve eğer davranış sonucunda bireyden başka bir etkilenen yoksa (ki bu daha çok kişisel tercihlerin olduğu satın alınan ürün seçimi, hobiler, okumak istenen kitap türü vb. gibi durumlar için geçerlidir) bu bağlamda oluşan değerleri bireysel değerler olarak adlandırmıştır.

Eğer bireyin gerçekleştirdiği davranışında yalnızca bireyin değil bireyin yakın ilişkili içerisinde, dahil olduğu (aile, kulüp, dini ya da politik bir yapı) grubun da bir etkisi varsa Nelson bu durumu grup değerleri olarak nitelendirmiştir.

Gerçekleştirilen davranış bireyin dahil olduğu grubu da aşarak içerisinde yer aldığı toplumdaki etkileniyorsa (burada etkilemeden kasıt bireyin toplumsal yapı içinde varlığını ve konumunu koruması ve sürdürmesini sağlayacak normlardır) Nelson bu durumu sosyal değerler olarak nitelendirmektedir. Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (Akbaş, 2004).

Değerlerin Öğretimi

Değer öğretiminde temel süreç ve ilkeler. İnsanların davranışları iki şekilde değişiklik gösterir: Birincisi bireyin rastgele yaşantılardan etkilenip davranışlarını düzenlemesiyle oluşur ki bu informal eğitimi olarak adlandırılır. Bireyin davranışlarında tasarlanmış bir biçimde değişiklik oluşturmak istendiğinde formal eğitim öne çıkar. Formal eğitim bir amaç doğrultusunda gerçekleşir: öncesinde üzerinde düşünülmüş bir plan ve program çerçevesinde yapılır (Fidan, 2012). Değerler fizik coğrafya ya da matematik gibi rasyonel bilgilerden oluşmazlar. Değerler daha çok insanın duyuşsal yönüne hitap eder. Bu bağlamda değerleri öğretmek her ne kadar da bilişsel alt yapıya ihtiyaç duysa da sadece bilişsel süreçlerin yerine getirilmesiyle tamamlanabilecek bir öğrenme değildir. Bilişsel süreci mutlaka duyuşsal alanla birleştirmek gerekir. Çünkü değerler akademik öğrenmeler gibi

sistemik bir yapı bütünlüğü oluşturmaz. Değerlerin öğrenilmesinde informal öğrenmeler formal öğrenmelerle sistemik olarak öğretilirse değerleri öğrenme, anlama ve özümseme daha nitelikli hale gelir (Özdemir, 2019). Bishop (1993) değerlerin, belli yöntemler kullanılıp, planlı ve sistemik olarak öğretilmesi gerektiğini değerlerin insanlar arası etkileşim, ailenin, diğer sosyal etkenlerin sınanması ve izlenmesi yoluyla öğrenilmesine dayandırır. (Akt. Yazıcı 2006). Bu bağlamda formal eğitim yoluyla öğretilecek değerler için hazırlanmış programın olabildiğince informal yaşantı deneyimlerini sunması gerekir.

Bireyler nasıl ki akademik alanda eğitimlerini tamamlamalarına rağmen o alan dair becerilerin tamamını gösteremez aynı biçimde değer eğitimi alan birey de tüm davranışlarında öğretilen değerleri göstermez. Değer her ne kadar toplumsal birlikteliğin ürünü de olsa pratikte bireyseldir. Değerler bireyin kabullenmeleriyle günlük hayatta karşılık bulur. Bir öğretmen değer kazandırma sürecinde öğrencilere benimsediği değerleri sunabilir. Bu değeri benimsemesindeki inanma sebeplerini açıklayarak daha sonra öğrencilerin mantıksal bir analiz ile değerleri seçmesini, benimsemesini bekleyebilir (Kneller, 1964 ve Tozlu, 1997). Değeri dikte etmek, değere uygun davranmaya zorlamak, tehdit etmek vb. söz konusu olduğunda değer kazanımdan bahsedilemez. Bu bağlamda bireyin bir değeri kabullenebilmesi için dört genel süreci kapsaması gerekir (Bottery, 2000)

Mantığı öne çıkarma. Rasyonel bireyler olaylara veya durumlara akılcı olarak yaklaşabilir ve mantıklı sonuçlara varabilirler. Rasyonel kişiler kısa sürede bir işi nasıl yapabileceğinin ve problemi nasıl çözebileceğinin farkındadırlar. Değerler eğitiminde öğrencilerin rasyonelliğini geliştirmek için yapılacak olan eğitim onların değerleri daha iyi kavramasını ve anlamlandırarak içselleştirmesini sağlayacaktır. Farklı yöntemler kullanılsa da değer öğretiminde bireye değerler sunulur. Zorlama sonucunda bir değere uygun davranışın kalıcılaştırılmayacağı bir gerçektir. Bireye sunulan değer bireyin zihin haritalarıyla uyumlu olduğu sürece öğrenilmeye müsaittir. Bireyin yaşantısına ters düşen, bireyin normlarıyla

ayrışan değerler bireyin değer dünyasında oluşturduğu dizgeye eklenmesi beklenemez (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bundan dolayı sunulan değer rasyonel yönüyle birlikte aktarılması bireylerin değeri hayatileştirmesine katkı sağlayacaktır.

Empatiyi geliştirme. Bir psikolojik terim olarak empati, “danışmanın, kendini danışanın yerine koyarak, danışanın fenomenolojik dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir” (Dökmen, 1988). Değer öğretiminde empatiyi geliştirme ise bireyin değer ile bağdaşık davranışın doğurduğu sonuçları eşduyuşsal olarak içinde hissedip anlamlandırabilmesi sürecidir.

Etrafındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlayıp paylaşabilen bireylerin empatik yetileri gelişmiştir (Hançerlioğlu,1988). Değer öğretiminde sunulan değer empatik olarak bireye yaşatılması bireyde değer kalıcılığını artıracak ve bireyin değeri özümsemesi kolaylaştırdığı gibi empatik süreçler bireyin zihninde bulunan engelleri aşmasına yardım ederek değer oluşturma sürecini kolaylaştıracaktır.

Öz saygıyı geliştirme. Pope, McHale ve Craighead’e (1988) göre, “öz-saygı algılanan kişilik, kişilik kavramı ve ideal kişilik arasındaki farklılıklardan ortaya çıkar. Farklılığın fazla olması öz-saygının düşük olduğunu, az olması ise özsaygının genellikle yüksek olduğunu göstergesidir” (Akt. Avşaroğlu, 2007). Temelde bireyin yeterliliklerinin ve eksikliklerinin farkında olmasıdır. Bireyde eğer bu farkındalık eksikse benlik algısına bağıntılı sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. kişilik kavramı ve ideal kişilik arasındaki farklılık eğer yüksekse benlik algısı düşük ,az ise benlik algısı yüksek demektir. Bireyin gelişimini sağlayan ve onu güdüleyen şey kişilik kavramı ve ideal kişilik arasındaki bu farklılıktır. Birey gelişimini bu farklılığı en aza indirmek için düzenler. Çocuğun kendine yönelik değer algısı -olumlu yada olumsuz- onun hatta kendine çizdiği rolü belirlemektedir. Bireyin kendi “benlik algısı yüksek olan bireyler, kendine güvenen, kendine saygı duyan bir yaşam tarzı geliştirirler.” (Ulusoy ve

Dilmaç, 2016). Özsaygısı gelişmiş bir birey kendisine güvenir ve yaptığı iş ve hareketlerde güven içerisinde doğru adımlar atabilir. Değerle eğitiminde de insanlar öncelikle kendilerine saygı duymalıdır. Çünkü kendisine saygı duymayan bireyler toplum hayatına da saygı duymazlar ve insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirirler.

Özsaygı, sosyal problem çözme ve empati kavramları değer sıklıkla karşılaşılan kilit kavramlardır. Değer öğretimi sürecinde yaşanan etkileşim her iki yönlüdür. Bu bağlamda değerler eğitiminde etkileşimin çift yönlü olduğu empati ve öz saygı kavramlarının önemli olduğu oldukça vurgulanmaktadır. Bailey de (2000), değerler eğitimi sürecinin vazgeçilmezi olarak empati ve özsaygıyı içermesi gerektiğini dile getirir (Bailey, 2000'den aktaran Doğanay, 2009).

İşbirliğin ilerlemesini sağlama. Daimicilik, esascilik gibi eğitim felsefelerinde öğretmenin merkeze oturduğu akımlar öğrenme ve öğretme sürecinde bütün yükü öğretmenin omuzlarına yükleyerek bireylerin yaşantı oluşturmasını engelleyen bir süreç oluştururlar. Şüphesiz ki bu eğitim felsefeleri ortaya atıldıkları dönemde çokça taraftar bulmuş ve eğitime yön vermiştir. Ancak gelişen ve değişen dünya artık sadece öğretmenin omuzlayacağından daha fazla bilgi üretmektedir. Dolayısıyla artık öğretmenin merkezde olduğu bir öğrenme - öğretme ortamı çağ dışı kalmaktadır. Öğretmenin aktif olduğu süreçlerde öğrenci aktif olmadığı için öğretmen öğrencinin yanlış öğrenmelerinin farkında olmayabilir ve üst düzey hedef davranışların kazandırılmasında etkili olmada zorlanacaktır.

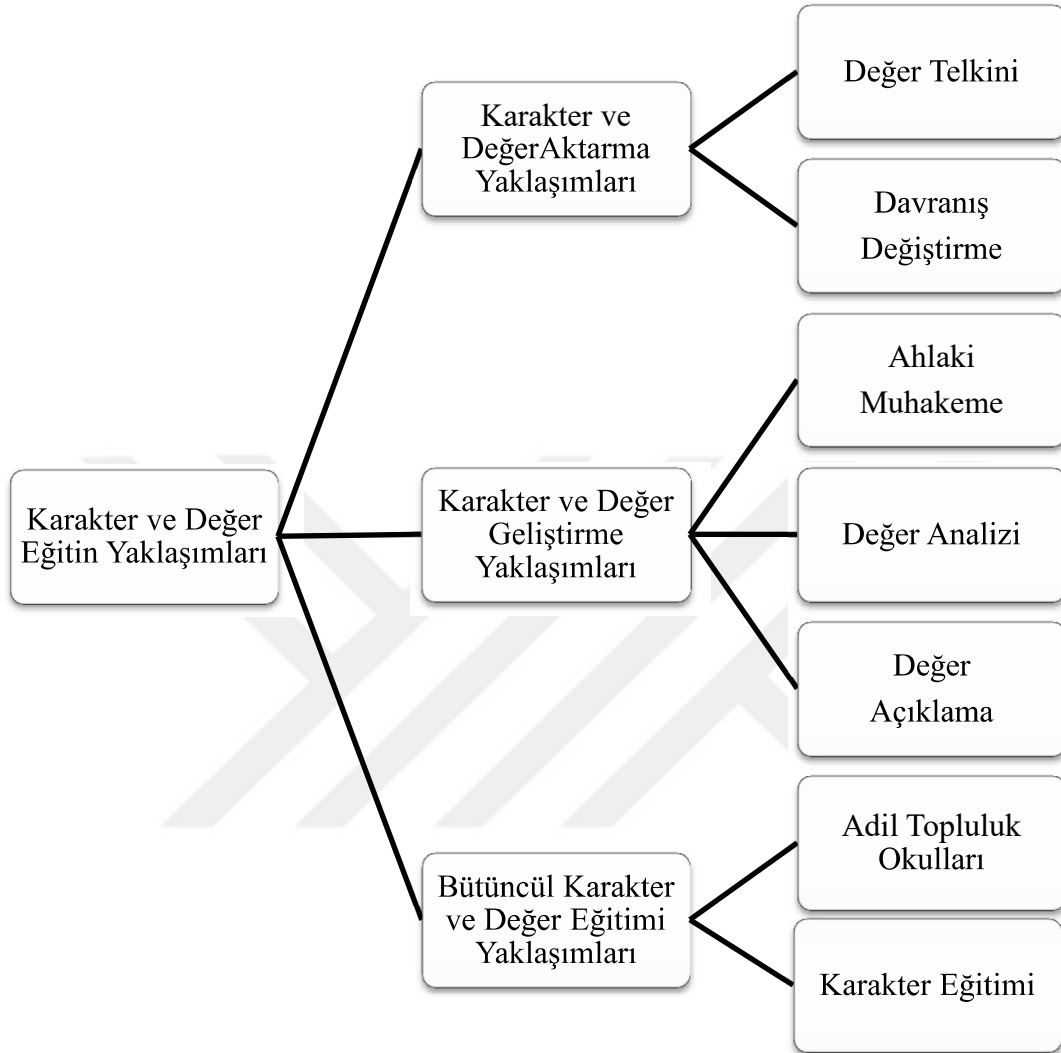
Bilginin öğrenmenin sınırsız imkanlarla sağlandığı günümüzde her birey bir diğerrinin öğretendir. Öğrenme ve öğretme süreci öğrenen aynı zamanda potansiyel öğretendir döngüsüyle devam etmektedir. Bireylerin akranlarından aynı mesleği yapanların birbirinden öğrendikleri daha kalıcı olmaktadır. Çünkü birey bu süreçte pragmatik davranmaktadır. Tam işine yarayacak bilgiye diğer bilgilerden arınık biçimde ulaşmaktadır. Bu sürecin formal biçimi ise işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli sınıflarda yaklaşımın temeli öğrencilerin küçük

gruplar halinde bir araya gelip etkileşimde bulunmaları, öğretmenin grupları gezerek ihtiyaç duyanlara yardımcı olmasıdır (Açıkgöz, 1992). İşbirlikli öğrenme bireylerde farklılıklara saygılı olma, hoşgörü gibi kavramlarında gelişmesine katkı sağlar, gerçek öğrenme etkinliğinin bir parçası olarak birbirlerini sevmelerine ve güvenmelerine yardımcı olur. Böylece, öğrenciler kendilerini, eğitim kariyerleri boyunca, diğerlerini, önemsiz ya da kötü rakipler olarak gördükleri için bağımsız, bireysel yollar izlemekten vazgeçerek birlikte öğrenmekten ve öğretmekten haz alan bireyler olacaktır.

Değer öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. Değerlerin öğretilmesinde pek çok yaklaşım vardır. Bu yaklaşımların oluşmasında değeri var eden toplumun özellikleri kültür ve bilgi düzeyi ve toplum yapısı öne çıkar. Alt kuşaklarının birbiriyle iç içe yaşadığı geniş ve birlikte yaşayan ailelerden oluşan tarım toplumlarında değer aktarımı geleneksel yollarla, yetişkinlerin değerleri çocuğa aktarılması yoluyla gerçekleşir. Çünkü bu geniş ve birlikte yaşayan aile yapısı farklı kuşakların birbirine değerleri aktarmasına olanak sağlar. Ancak sanayileşen toplumlarda talep edilen iş gücü tarım toplumlarındaki gibi aile birlikteliğine olanak sağlamaz. Çocuklar tarlalara götürülebilir ancak fabrikalarda çocuğun yeri yoktur. Sanayi toplumlarında çocukların yeri okullardır. Dolayısıyla sanayi toplumlarında değerlerin öğretilmesi için geleneksel yaklaşımlar işlevsiz kalmaktadır. Bu toplumlarda okullar değer öğretme görevini üstlenmişlerdir. Okullar formal eğitim yapısına sahip olduğu için öğretim yaklaşımlarını da bu doğrultuda düzenlerler. Okullar değerler öğretiminde bireylerin beklenen bilişsel ve ahlaki gelişimini temel alarak farklı değer öğretim yaklaşımlarını kullanırlar.

Karakter ve değer eğitimi yaklaşımlarını genel olarak doğru kabul edilen değerleri öğrencilere aktarmayı hedefleyen tümenden gelimci değer aktarma yaklaşımları, öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına yardım eden, bu yolla onların genel doğrulara ulaşmalarını

amaçlayan tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımları ve her iki eğilimden de yararlanan bütüncül yaklaşımlar olarak üç grupta toplamak mümkündür. (Sağlam, 2019 s.72).



Şekil 2. Değer eğitimi yaklaşımları

(Sağlam,2019).

Değer telkini. Bu yaklaşım tarih boyunca kullanılmıştır. Bu yaklaşım öğretmen aktif rol alarak bir değer aktarıcısı konumundadır. Öğrenciler bu yaklaşımda pasif bir şekilde öğretmenin yönlendirmelerini takip eder ve sorularına cevap verip davranışlarını öğretmenin yönlendirmelerine göre düzenlerler. Bu yöntemde genellikle toplumun geneli tarafından kabul edilmiş değerler ele alınır. Hangi değerlerin öğretileceği önceden belirlenir ve uygun

etkinliklerle bu değerler kazandırılmaya çalışılır. Bu yöntem uygulandığı bağlamında sunuş yöntemine benzetilebilir (Bozkurt, 2015).

Bu yöntem daha çok bireylerin değerler hakkında fikri olmadığı, ihtiyaçlarının büyükler tarafından karşılandığı, bireyin ihtiyaçları hakkında farkındalığı olmadığı, yönlendirilebilir yaşlarda olduğu zaman aralığında verimli olmaktadır. Bu yöntemde öğretmen bir otorite olduğu için telkin yaklaşımında öğrencilerde değeri sorgulama, analiz etme vb. gibi süreçler devre dışı kalmaktadır. Bu bağlamda bireylerin otoriteyi ve bilgiyi sorgulayabildiği dönemlerde telkin yönteminin etkililiği azalmaktadır.

Davranış Değiştirme. Bu yaklaşım davranışçı öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirilir. Davranışçı öğrenme yaklaşımının değerler eğitimindeki uzantısı olarak değerlendirilir. Öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi değer öğretmede de bireyin davranışlarını koşullanma yoluyla değiştirmeyi amaç edinir (Sağlam, 2019 s.75). Davranış değiştirme yönteminde edimsel koşullanma ön plandadır. Bireylerin doğru davranışları pekiştirilerek davranışı yapması sağlanmaya çalışılır. Beş adımlık bir işlem ile bireye istenilen değere uygun tepki vermesi hedeflenir. Bu adımlar sırasıyla amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, yöntem seçme, yöntemi uygulama ve değerlendirmedir. Eğer gerekliyse işlem tekrar edilir (Demirtaş, 2009 s.10)

Ahlaki muhakeme. Kohlberg, insanların düşünme düzeylerindeki bir problemi çözmeye çalışırken çatışma ya da belirsizlik yaşadıkları bir zamanda kendilerini aşan bir düzeyde akıl yürütmek zorunda kaldıklarında ahlaki akıl yürütmenin daha yüksek düzeylerini geliştirdiğini öne sürmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Ahlaki muhakeme yaklaşımı bu temele dayanır. Bu yaklaşımda bireylere ahlaki ikilem içeren metinler üzerinde olası davranışlar sorgulattılır. Davranışın bireyin bilişsel gelişimine ve ahlaki gelişim durumuna göre temellendirilmesi öğretmenin bireyin hangi ahlaki gelişim düzeyinde olduğunu değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğretmen bireyin bulunduğu noktayı

tespit ederken bireyin bir sonraki ahlaki evreye dair temellendirme yapmasına da yardımcı olabilecektir. Bu yaklaşımda bireylere doğrudan belli değerin kazandırılması temel amaç değildir. Asıl amaç ahlaki gelişmişlik seviyesini artırmaktır. Böylece bireyin tespit edilen herhangi bir değeri hayata geçirmekten çok evrensel insani özelliklerini ortaya çıkararak karşılaşılabileceği durumlarda tüm değerleri ahlaki muhakeme, empati kurma, sorgulama analiz etme gibi bilişsel süreçler yoluyla hayatına dahil etmesi amaçlanır.

Yaptığı çalışmada aynı hikâyeye için ahlaki ikilem içerisinde bırakılan bireylerin farklı yaş gruplarına göre farklı tespitlerde bulunması Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramının temeli oluşturmuştur. Bireylerin yaş aralıkları ve bilişsel düzeylerinin yaptıkları davranışlarda etkili olduğunu tespit eden Kohlberg ahlaki gelişim kuramında ahlaki seviyeleri 3 ana başlık altında toplam 6 bölümde şöyle sınıflandırır:

Tablo 4
Kohlberg'e göre Ahlâkî Gelişim Basamakları

Düzye	Dönem	Yaş	Özellik
Gelenek Öncesi Değerler dışı bağımlıdır ve kişinin kendi ihtiyaçları ön plandadır.	1. Dönem: Ceza ve İtaat	4-6	Kişi cezadan kaçındığı için kurallara uyar.
	2.Dönem: Çıkara Dayalı Alışveriş	6-9	Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.
Geleneksel Bu dönemde, başka kişilerin ve grupların ihtiyaçları dikkate alınır. Geleneksel değerler benimsenir.	3. Dönem: Kişilerarası	10-15	İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyar.
	4. Dönem: Kanun ve Düzen	15-18	Otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyar.
Gelenek Ötesi İnsan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir.	5.Dönem: Sosyal Anlaşma	18-20	Davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan değerler yön verir.
	6.Dönem: Evrensel Ahlaki İlkeler	20 +	Davranışlarına insan hakları, eşitlik, demokrasi gibi evrensel ilkeler yön verir.

Kohlberg'e göre Ahlâkî Gelişim Basamakları (Selçuk, 2004)

Her birey tüm gelişim yönleri bakımından diğerlerinden çok farklı gelişir. Bireylerin bazı gelişim yönleri hızlı ilerlerken bazılarında aynı ilerlemeyi gösteremeyebilir. Bu durumun çok farklı sebepleri olabilir. Tabloya bakıldığında 4. dönem ve sonrasında bireylerin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerini kullanabildiğini görülmektedir. Aynı yaş aralığındaki tüm bireylerin bu dönemin özelliklerini gösterdiğini söylemek yanlış olacaktır. Yaş net bir ölçüt değil ortalama düzeyi göstermede kullanılan bir referans aralığıdır. Bu referans aralığına göre bireylerin ahlaki muhakeme sonucu evrensel değerleri hayatına yerleştirmesi için en az 4. Seviyede ahlaki gelişmişliği sağlayacak bilişsel gelişime sahip olması gerekir. Ahlaki muhakeme yaklaşımının bireylerin teori ve pratik sırasında farklı davranabilme ya da bilişsel olarak farklı dönemlerdeki bireylerin farklı davranış sergilemesi gibi kısıtlı yönleri olsa da değer eğitiminde mutlaka yer alması gereken bir yaklaşımdır. (Fidan, 2019)

Değer analizi. Bu yöntemin temel amacı: “değer içeren soru ya da sorunları, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyip karar vermeyi sağlamaktır” (Elkatmış, 2009, s. 351). Değer analizi bireyin değere yönelik kararlarını ve değere dair yeterliliğini temel alır. Bireye değeri değil o davranışın neden bir değer olduğunu öğretmek ve değer hakkında çıkarımlarda bulunmasını sağlamak biçiminde amaçları vardır (Dilmaç, 2007:40). Kurgu metinlerden daha çok günlük hayattaki sorunlar üzerinden sorgulanan değer davranışları duygulardan arınık biçimde analiz edilir. Birey burada değeri değil davranışın niçin değerli olduğunu öğrenir.

Welton ve Mallan (1999) değer analiz yaklaşımı sürecinin sekiz aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalar (Doğanay, 2006:272-274);

1. Değer sorunu belirleme.
2. Karşılaşılan değer sorunu açığa kavuşturma.
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama

4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu 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 davranımda bulunma.

Öğretmenin öğrencilerde bu sürecin sağlıklı bir biçimde ilerlemesini sağlamak için kararlarında mantıklı davranmalarını sağlaması, öğrencilerinin her zaman yanında olamayacağı için onların mantıklı karar mekanizmalarını geliştirmesi ve olası mantık çatışmalarında diğer bireylerle nasıl çözüm sağlanacağını öğretmesi, onlara rehberlik etmesi gerekir.

Değer açıklama. Bu yaklaşım, değerler eğilimindeki telkin yaklaşımına karşı çıkarak değerlerin başka birine transfer edilemeyeceğini, herhangi birinin başkaları için değerleri belirleyemeyeceğini ve her bireyin kendisinin kendi değerlerini bulmak durumunda olduğunu savunur. (Sağlam, 2019 s.81) bu yaklaşımda hümanizm etkileri belirgindir. Bireye ikilemler ya da sorunlar içerisinde bir analiz süreci yaşatmaktan ve bu süreçte yönlendirmekten uzaktırlar. Bireyin değerli olanı kendine göre yapılandırmasına izin verilir. Yaklaşım daha çok bireyin kendi duygu, düşüncelerinin farkına varmasını sağlayarak kendi değer bütünü oluşturmayı hedefler.

Yaklaşımda öğretmen bir aktarıcı, rol model, rehber ya da otorite değildir. Öğretmen kendinin, toplumun ya da kurumun vb. örgütlerin değerlerinden bahsetmez. Bireylerin kendi kişisel davranış modellerini inceleyerek, kişisel değerlerini tanımlamasına ve netleştirmesine yardımcı olur (Karagöz, 2013). Bireylere yaşamdan ne istediklerini belirleme konusunda ve kendi değerlilerini oluşturmada yardım eder.

Adil topluluk okulları. Bu modelin savunucuları bireyin bütüncül bir ahlaki gelişim içinde ilerleye bilmesinin sadece ve sadece sosyal hayattaki deneyimler aracılığıyla

olabileceğini vurgularlar. Günlük hayatta direkt karşılığı olmayan akademik ifadelerin değer kazandırmada faydasız olacağını düşünmektedir. (Nucci, 2001,s.159). Öğrencilerin vaktini geçirdiği okul ortamı bu sosyal öğrenmeyi sağlayabilecek en önemli mekân olacaktır. Bu okulda adil olma en önemli değer olarak görülür. Okulun temel değerlerini adalet eşitlik ve demokrasi oluşturur. Okuldaki herkes öğretmen, öğrenciler ve diğer çalışanlar birbirine eşittir. Bu bağlamda okulda doğrudan demokrasi yoluyla alınan kararlar, kurallar ve oluşacak sorumluluklar herkes tarafından paylaşılır. Böylece okul içinde yapılan demokratik uygulamalarla, ahlaki yargıda ahlaki atmosferde olumlu bir değişim / gelişim sağlanarak kurallara uygun davranışların sergilenmesi hedeflenmektedir (Çiftçi, 2003, s. 376).

Adil topluluk okulu yaklaşımının değer eğitimine/ahlak eğitimine ilişkin boyutlarını iki ana çerçevede toplayabiliriz;

“1. Okul değerlerin aktarılmasını içerdiği için, ahlaki konuları içeren tartışmalarla değerlerin geçerliliklerinin irdelenmesine olanak sağlamak, çocukların ahlaki yargı dengelerinin bir üst evre yapı özellikleri ile karşılaşmalarına olanak vererek, sarsılmasını sağlamak.

2. Okul yapısını çocukların, karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek, çocuklara demokrasinin prensiplerini öğrenirken paralel uygulamalara olanak sağlamak” (Çileli, 1986,s.113).

Bu yaklaşım, tarafsız ve güven içerisindeki ilişkileri kapsayan bir yaşamda, gruptaki bütün üyeleri kapsayan sorumluluk yüklenme anlayışını benimser. Bu nedenle yaklaşımın temelinde kuralların, normların, düşüncelerin açıkça tartışılabileceği ve demokratik bir ortam olduğu zaman davranışın daha kolay benimsenebileceği anlayışı vardır. (Sağlam, 2019 s.84).

Karakter eğitimi. Lickona'ya (1991) göre karakter eğitimi, erdemli birey ve toplum oluşturmak için yapılan çabalardır. Karakter eğitimi daha çok, bulunduğu topluma uyum

sağlayan bireyleri yetiştiren ve akademik başarıyı isteyen bir yapıdır. Toplumların geleceğini iyi yetiştirmiş, karakterli bireylerin oluşturacağı bir gerçektir. Toplumların ve toplulukların devamı için toplumsal sisteme uyum sağlayacak ya da bu sisteme pozitif katkıda bulunabilecek karakter niteliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Bireyler bir destek verilmeden, tek başlarına bırakıldıklarında bu süreci yönetmede yetersiz kalacaklardır.

Tarih boyunca yeni nesillerin nasıl yetiştirileceği sorunu hep yaşanmıştır. Çünkü ulusların ve insanların değişen gelişen şartları bu sorunu hep dinamik tutmuştur. Bu sorunun toplumsal yönünde değerlerin genç bireylere yeterince aktarılamadığından yakınılır. (Ekşi ve Katılmış, 2011) Bilimin kümülatif ilerleyen yapısı karakter eğitimi içinde söz konusudur. Aksi takdirde kasıtlı bir uygulamanın olması alanda hep kendini tekrarlayan bir toplum görmemiz olasıdır. Bilimin öğretildiği okullar karakter eğitimi için de ideal alanlardır. İyi karakterli bireyler yetiştirmek Okulların asıl amaçları içinde yer alarak akademik başarının önünde yer almalıdır ve ayrıca bu iki amaç bir birinden bağımsız değerlendirilmelidir. (Ulusoy, 2019). Bu şekilde genç nesiller temel insani değerlere sahip bireyler ülkesine ve insanlığa bireyler olurlar.

Tür Değiştirme Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı son Türk Dili ve Edebiyatı programında tür bilgisi ve türe dayalı edebiyat öğretimi ön plana çıkmaktadır. Önceki programda ünitelendirme yapılırken zaman öne çıkarılarak (Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı) o zaman içindeki tüm türlerin gelişimi öğretilirken, yeni programda türler öne çıkarılmış (roman, hikaye, şiir) ve o türün tarih içindeki gelişimi 9 dan 12.sınıfa kadar kronolojik olarak dağıtılarak öğretilmesi planlanmıştır. Bu bağlamda tür bilgisi Türk Dili ve Edebiyatı dersi için daha önemli bir hale gelmiştir.

Metinler amaçlarına göre farklı türlerde oluşturulabilmektedir. Örneğin bir duygunun aktarımında şiir türü öne çıkarken bir düşüncenin aktarımında fıkra, deneme vb. türler öne çıkmaktadır. Aynı tema farklı türlerde farklı amaçları gerçekleştirmek için kullanılabilir. Türler bir kuyumcunun altın işlemedeki aletlerine benzer. Pek çok aletle altın işlenir ancak hepsinin kullanım amacı farklıdır.

Tür değiştirme yöntemi aynı temayı, bilgiyi, değeri, düşünceyi, duyguyu vb. farklı metin türleri içerisinde öğrenciye kullandırarak kullanılan bu unsurun öğrenci tarafından farklı açılardan incelenip değerlendirilerek, yorumlanıp yeniden üretilmesi ile özümsemesini temel amaç edinir.

Tür değiştirme yöntemi ve yorum birbirinden ayrılmaz iki parça halindedir. Bu iki parça bir bütünün ardıl parçaları halinde tasavvur edilmelidir. Yorum, zihinsel izlerin anlık parametrelere göre anlamlandırıldığı bir kombinasyondur. Bu kombinasyonu üretebilmek için algılama ve anlama sürecinden geçen bilgi zihinde bütün haline getirilir ki bu bütün haline getirme işi yorumlama becerisi sayesinde gerçekleşir. Algılama ve anlamlandırmanın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi yorumun da doğru yönde yapılmasını etkileyecektir (Eco, 1991)

Tür değiştirme yönteminin arka planında metin dilbilimin desteği vardır. Herhangi bir yazıya metin diyebilmek için metin dilbilim bağlaşıklık, bağdaşıklık gibi metne bağlı ölçütler koyduğu gibi durumsallık, metinlerarasılık gibi metin dışı ölçütlerde getirmiştir. Tür değiştirme yöntemi özellikle metinlerarasılık ölçütü üzerinden kendine uygulama zemini bulan bir yöntemdir.

Metinlerarasılık kavramı, bireyin içinde yer aldığı kültürel ortam, yapılan alıntılar ya da başka bir metne yapılan gönderim ve metin türleriyle ilgilidir (Torusdağ, ve Aydın, 2017). Konuşma esnasında ya da yazarken birbiriyle ilişkili cümlelerden oluşan metinler üretiriz. Üretilen metinlerin çoğu da belirli bir metin türüne örnek teşkil eder (Şenöz, 2005). Okuyucunun yazılan metne anlam verebilmesi daha önce karşılaştığı metinlerle yeni okuduğu

metni ilişkilendirmesine bağlıdır. Okuyucunun daha önce karşılaştığı metinler ile alımladığı metin arasındaki ilişki ne kadar büyürse iletişim ortamı da o oranda genişler(Torusdağ, ve Aydın, 2017).

Bu bağlamda tür değiştirme yöntemi, içinde kullanmak istediği unsura (tema, değer, düşünce vb.) yer veren temel metinle başlayarak – amaca uygun olarak herhangi bir tür seçilebilir- kullanılacak unsurun bireyin kendi ürettiği farklı türdeki yazınsal eserde daha önce okuduklarını kendi birikimleri ışığında tekrar yazmasıdır.

Tür değiştirme yöntemi üst düzey zihinsel becerilerin sergilenmesinin beklendiği bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenci temel metni derinlemesine anlayıp kavrayarak ayrıntılarını irdeleyerek metnin bütününe ve ayrıntısına hâkim olup istenen türde yeni metin oluşturur. Bu bağlamda öğrencinin temel metne hakim olması için alt düzey zihinsel davranışların tamamını yerine getirmek zorunluluğu doğar. Bilme, anlama, kavrama davranışlarını yerine getiremeyen birey temel metinde yer alan istenen unsuru bir sonraki türe çevirmede zorluklar, temel metne bağlamada kopukluklar yaşayacaktır ya da metne hakim olamadığı için sonraki türü oluşturmakta başarısız olacaktır. Bu bağlamda temel dil becerilerine hakim olmak ve analiz ve sentez düzeyindeki davranışlar temel metnin anlaşılıp yorumlanması için olmazsa olmazdır. Tür değiştirme yöntemi öğrencilere bu yapılan yoruma yeni bir biçim verme imkânı sunmaktadır. Öğrencinin algıladığı, anlamlandırdığı, yorumladığı verileri yeni ve kendine özgü bir biçimde istenen formda yeniden üretmesiyle tür değişimi gerçekleştirilir (Temur, 2014).

Temel metin esas alınarak tür değiştirilmek istendiğinde bu metnin temasını, konusunu ya da metinde yer alan herhangi bir ögeyi merkeze alarak metnin türü değiştirilebilir. Temel metinde istenilen ögeye odaklanılarak yeni tür oluşturulurken bireyden üst düzey zihinsel davranışlar sergilenmesi beklenir (Demirel, 2015). Temel metinden aldığı öge ile oluşturacağı tür bilgisini zihninde değerlendiren birey yeni türün özellikleri ile yeni türde esas alınacak

ögeyi sentezleyerek yeni bir ürün ortaya koymaya zorlanır. Bu durum bireydeki üst düzey zihinsel davranışları harekete geçirir(Temelli, 2019). Birey bu yaratımı gerçekleştirdiğinde tür değiştirme yöntemi ile kazandırılmak istenen bilgi, değer, davranış, tutum vb. ögeler hakkında bilgi sahibi olmuş, bu bilgiyi yorumlamış ve en az bir kere zihinsel olarak uygulamış olmaktadır (Temelli 2019). Bu durum bireyde davranış değişikliği gerçekleştirmede önemli bir adımdır.

Tür Değiştirme Yönteminin Değer Öğretiminde Kullanımı.

Pek çok insan sinemadan çıktığında eğer iyi bir senaryo ile karşılaşmışsa bir takım duygu değişimleri yaşar. Burada oyuncunun duyguyu geçirmede rolü büyüktür ancak senaryonun da katkısı yadsınamaz. Aynı durumla kitap okurken de karşı karşıya kalırız. Bir kitap sizi sınırlendirilir, üzebilir ya da mutlu edebilir. Ancak kitap okurken herhangi bir oyuncu size müdahale etmez. Dolayısıyla üzerinizde oluşan bu etki tamamen Metin'in gücüdür. Metinler insanları duygusal, psikolojik, ahlaksal, düşünsel, kültürel, vb. olarak etkileyebilen yapılardır (Ören, 2015). Pek çok çok uluslu firma reklamlarında metnin gücünden faydalanır. İyi bir slogan, doğru bir tanıtım yazısı, akılda kalan bir şarkı sözü insanları etkileme de ve yönlendirmede metnin gücünü gösterir.

Tür değiştirme yöntemi değer öğretimi için metinlerin etkili kullanımında önemli bir araçtır. Çünkü birey okunanların % 10'unu, işitilenlerin % 20'sini, görülenlerin % 30'unu, hem görüp hem de işitilenlerin % 50'sini, kendi söylediklerinin % 70'ini, kendi yapıp söylediklerinin ise % 90'ını hatırlar (Çilenti,1988,s.150). Okuma eylemi bilgi öğrenmenin kalıcılığı açısından alt sırada yer alsa da bilgi dışında bir aktarım söz konusu olduğunda durum değişmektedir. Ayrıca tür değiştirme yöntemi uygulanırken birey metin üzerinde sadece basit bir okuma yapamaz. Metni derinlemesine anlamaya çalışmak zorundadır. Çünkü temel metni kavrayamayan birey bir sonraki adıma geçemeyecektir. Tür değiştirme yönteminin öğrenciyi gelişmeye zorlayan en etkili bölümü ise yeni türün oluşturulmasıdır.

Metindeki değere odaklanan birey bir sonraki türü oluştururken önceki türden elde ettiği verileri ve kendi yaşantısından izleri sentezleyerek değeri içselleştirmek durumunda kalacaktır.

Tür değiştirme yöntemi basit bir oku-yaz alıştırması değildir. Bireyi öğretilmek istenen bilginin, değer; kazandırılmak istenen tutumun içine çekmektedir. Temel metinde istenen değeri fark eden birey tür değiştirme yönteminin her aşamasında uygulanan farklı türle ile beraber yeni bir yaratım sürecinde yer alacak ve tür değiştirmenin her aşamasında aynı süreci tekrar yaşayacaktır. Bu da bireyin değeri özümseyerek duyuşsal bir pratik yapmasını sağlayacaktır. Duyuşsal pratikler yeterince tekrarlandığında günlük hayatta da benzer davranışların sergilenmesine yardımcı olacaktır.

Değer öğretimi sadece duyuşsal pratik ile yapılabilecek bir öğretim değildir. Ancak değer ne olduğunun bilinmesi, değer fark edilmesi ve değer uygulamasına adım atılması noktasında tür değiştirme yöntemi değer öğretime ve dil becerilerine yaptığı katkı ile önem kazanmaktadır.

Evrensel ahlaktan bahsedilemediği gibi değerlerinde evrensel ölçüde uygulanabilirliğinden bahsedilemez. Birey her ne kadar da değer farkında olarak yaşamını sürdürse de değeri hayata geçirmek ancak toplum otoritesi ile söz konusudur. Değerler üzerinde zayıflayan toplum otoritesi değerlerin önemsizleşmesine, günlük hayatta kullanımının azalmasına hatta zaman zaman değerden vazgeçilmesine sebep olabilir(Akbaş, 2008). Bu noktada tür değiştirme yöntemi bireyler üzerinde empatik bir süreç oluşturarak değerlerin içselleştirilmesini hedefler. Oluşturduğu yeni türlerin kahramanları arasında kendine yer vererek farklı empatik roller alan veya ikincil karakterler yoluyla aynı empatik süreci yaşayan birey sürekli tekrarladığı değeri içselleştirerek yerine getirme gerekliliğini hisseder. Böylece tür değiştirme yöntemi hem değeri öğretmede hem içselleştirmede hem de değeri hayata geçirmede bireylere katkı sağlayacaktır.

Tür Değiştirme Yöntemi ve Dil Becerileri

Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe dersi programında amaçlar kısmında yer alan dil becerileri şu şekildedir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,” (MEB, 2018 a) amaçlanmıştır.

“Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
- Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları”, (MEB, 2018) amaçlanmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı programı Özel amaçların dışında alana özgü beceriler kısmında da dört temel dil becerisini merkeze almış ve diğer becerilerin bu dört temel dil becerisi ile birlikte kazandırılması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile dört temel dil becerisinin yanı sıra öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler, aşağıda sunulmuştur: Bilgi Okuryazarlığı, Eleştirel düşünme, Görsel Okuryazarlık, İletişim ve İş birliği, Medya okuryazarlığı, Yaratıcı düşünme” (MEB, 2018)

Amaçlara bakıldığında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersinin dil becerileri üzerindeki hedefleri ortak olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı dersi programı Türkçe dersi programında yer alan dil becerilerinin daha ustaca kullanımına yönelik ifadeler barındırmaktadır.

Tür değiştirme yöntemi dil becerilerini kullanma odaklı olduğu için hem Türkçe hem Türk Dili ve Edebiyatı dersi programında yer alan dil becerilerini kazandırmada etkili bir metottur. İster sözlü ister yazılı olsun bir iletinin tam manasıyla doğru anlaşılabilmesi için kurallara uygun bir okuma, dikkatli bir dinlenme gerekir (Göçer 2007, s.19). Okuma “basılı, yazılı ya da görüntülü kelimeleri, simgeleri göz ile algılayıp zihindeki kelime anlamıyla bütünleştirerek anlamlandırma, buna bağlı olarak kavrama, düşünme, yorumlayarak eleştirme ve tekrar düşünme faaliyetlerinin hızlı bir şekilde, duyu organları ve beyin arasında gerçekleştirilen iletişimini içeren bir süreçtir” (Bınarbaşı 2006, s.9). Temel metni okuyan birey okuma becerisini oluşturan bu sürecin tamamına hakim olmalı ki temel metni anlamlandırıp analiz ederek sonraki türü oluşturabilirsin. Bu becerisi ileri düzeyde olmayan bireyler eleştirel düşünme becerilerini kullanmakta zorlanacaklardır. Çünkü eleştirmenin ilk adımı eleştireceğiniz şeyi tüm yönleriyle kavramaktır. Bu bağlamda okuma becerisi yeterli olmayan bireyler ister istemez bu uygulama sırasında kendilerini bu beceri üzerinde geliştirmek zorunda kalacaklardır. Okuma becerisi bu yöntemin her aşamasında bireyin kullanmak zorunda kalacağı bir beceridir ve sıklıkla kullanılan beceriler gelişmeye müsaittirler (Yılmaz, 2008)

Yeni bir tür oluştururken temel metni analiz eden birey yeni türün özelliklerine göre zihninde oluşturduklarını yazılı hale getirecektir. Yazma becerisi bir dikte çalışması, çerçevesi ayrıntılarıyla belirlenmiş bir konu değilse okuma becerisine göre daha zor gelişir. Özellikle öğrenciden özgün yaratım bekleniyorsa yazma çalışması aynı zamanda öğrencinin hayal

gücünü kullanması ile yaratıcı düşünme becerisini de içine alarak ortaya koyduğu bir süreci oluşturur.

Tür değiştirme yöntemi öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini üst düzeyde zorlayıp uygulama yaptırarak diğer bilişsel beceriler ile beraber gelişmeye zorlamaktadır. Bununla beraber tür değiştirme yöntemi uygulanması süreci içerisinde temel metinde ele alınan unsur hakkında öğrencilerin tek başlarına ve birlikte fikir yürütme çalışmalarını eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim ve iş birliği becerilerini de kullanarak bu süreci destekleyip onları hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaya teşvik ederek zorlayacaktır. Tür değiştirme yöntemi daha çok metin üzerine odaklandığından konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye oranla daha düşük bir performans sergileyecektik. Ancak dil becerilerini geliştirmede yöntemlerin uygulanabilirliği göz önüne alındığında tür değiştirme yöntemi uygulama kolaylığı ve kısa zamanda eş zamanlı olarak en az iki beceriyi üst düzeyde geliştirilmesi bağlamında eğitimin ekonomiklik ilkesine de uygun bir yöntem olarak kendine yer bulacaktır

Metin ve Ahlaksal Değerler

Ahlak, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları (TDK, 2020) olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla ahlak kuralları toplumdan topluma birtakım değişiklikler gösterebilmektedir. Ahlak, değerlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapıdır. Toplumlar arasındaki ahlaki farklılıkları oluşturan da aslında değer farklılıklarıdır. Bu bağlamda evrensel ahlaktan söz etmemiz mümkün değildir. Ancak ahlakı oluşturan değerlerin bir kısmı tüm toplumlar için ortak olabilmektedir.

Toplumların bir ahlak ya da değer kitabı yoktur. Toplumların benimsediği ahlaki değerler yazısız kurallarla kuşaktan kuşağa devam eder. Ancak toplumların yazılı bir ahlak kitabı olmamasına karşın toplumları yönlendiren ahlaki kitaplar vardır. Bu kitapların başında kutsal kitaplar gelmektedir. Dinlerin öğretilerinin, yaşam biçiminin anlatıldığı bu kitaplar bu

dinlere inanan toplumların ahlakını oluşturmada önemli rol oynarlar. Her ne kadar da kutsal kitaplardaki ahlaki değerler o dine inanan farklı toplumlar arasında değişmese de aynı dine inanan bu toplumlar arasında ahlaki farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Çünkü bir kültür, başka bir kültürden bir şeyler alırken, bunları otomatik bir sıraya bağlı olarak değil, seçerek alır ve kültür kendi yapısıyla uyuşmayacak şeylerden ziyade uyuşacak olanları alır (Güngör, 2003). Bu da bize kültürlerinin ahlak değeri oluşturmada kutsal metinlere tamamen bağlı kalmadığını kültürel seçilimin önemli olduğunu göstermektedir.

Toplumlar önem verdikleri, öne çıkarmak istedikleri değerleri sonraki kuşaklarına iletmeye sadece sözlü aktarımla yetinmez, bu değerleri yazılı olarak da aktarmaya çalışırlar. Bu yazılı aktarım elbette ki değerın adı ve tanımı şeklinde olmayacaktır. Önem verilen değerler toplumların mimarisinde, örflerinde, adetlerinde, oyunlarında, şarkılarında, törenlerinde, giyim kuşamında, kullandığı eşyalarında, beslediği hayvanlarında vs. ve en çok da edebi alana giren ürünlerinde; hikâyelerinde romanlarında, masallarında, türkülerinde, fıkralarında, fabllarında, hikayelerinde kendine yer bulacaktır. Yazılan metinlerin iyi örnek oluşturanları ülkenin kültürünü aktarması, dil ve kültür öğelerini yoğun bir biçimde barındırmaları münasebetiyle bu metinlerin dil öğretiminde örnek metin materyali olarak değerlendirilmeleri çokça dile getirilmektedir (Güneş, 2013).

İnsan sevgisi içeren şiirler, adalet ve doğruluk barındıran hikayeler, vatanseverlik anlatan destanlar vb. değerlerin ve kültürün kuşaklara aktarılmasında yazılı kaynakları oluşturmuştur. Edebi metnin değeri barındırdığı kültürel motiflerle doğru orantılı olarak artar. Böylece taşıdığı kültüre ait değerleri yoğun bir biçimde okuyucusuna ulaştırma imkanına kavuşur (Göçer, 2012).

Hemen her edebi eser içerisinde mutlaka bir değer barındırır. Yazar değerleri bazen bilerek ve isteyerek bazen de farkında olmaksızın eserine yerleştirir. Çünkü yazar içerisinde bulunduğu toplumun ahlaki değerlerine uygun düşünür ve ifadelerini de (eğer bilinçli bir karşı

çıkış yok ise) farkında olmadan bu ahlaki normlara uygun olarak oluşturur. Bu bağlamda toplumun ahlaki değerinden yoksun bir edebi eser düşünülemez. Edebi eserler amaçlı olarak bir ahlaki değeri aktarmak için yazılsa da sadece yazarın üretimlerini ortaya koymak için ve okuyucuya edebi zevk vermek amacıyla yazılsa da içerisinde mutlaka bir ahlaki değer barındırır.

Türk Dili ve Edebiyatı Programında Metin Türleri ve Değerler

Milli eğitim bakanlığının öğretim programlarında ortak olarak yer verdiği kısımlardaki ifadeler Türk Dili ve Edebiyatı programı içinde de yer almaktadır. Bu ortak kısımdaki değerler ile ilgili ifadeleri Giriş, Öğretim Programlarının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi, Değerlerimiz, Öğretim Programının Özel Amaçları başlıklarında karşılaşılmaktadır. Bu başlıklardaki ifadeler programda şu şekilde yer alır:

Giriş bölümünde “Bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır”(MEB, 2018) ifadesi ile bilgi aktarmanın asıl amaç olmaktan çıkıp değer ve beceri kazandırma da bir araç haline gelmesi ifade edilmektedir.

“Üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur” (MEB, 2018). Becerilerin öne çıkarıldığı bu bölümde ise kalıcı öğrenmeyi sağlarken günlük hayatta ve değerlerle temas eden bir dokuda becerilerin geliştirileceğini vurgular.

Öğretim programlarının amaçları başlığı altında yer alan ilk değer ifadesine ortaokul seviyesinde rastlanmaktadır. Bu programların en büyük eksiliğidir. Değerler mümkün olan en küçük yaşta kazandırılmaya başlanmalıdır. Çünkü değer hayat içinde uygulama fırsatı

buldukça kalıcılaşabilir. Öğrenciler ortaokula kadar sadece belli birkaç değerleri sosyal öğrenme ile kazanabileceklerdir ve bu değerleri ne denli doğru öğrenecekleri de şüphelidir. Değer öğretimiyle hiç karşılaşmamış birey 11 yaşına geldiğinde gerek ilgi alanlarının farklılığı gerek çağının gerektirdiği ahlaki düzey sebebiyle verilmek istenen değerleri kabullenmede zorlanacaktır. Bu sebeple değer eğitimi okul öncesi eğitimle birlikte başlamalıdır.

Öğretim programlarının amaçları başlığı altında ortaokul için yer alan değer ifadesi ise şu şekildedir: “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamaktır” (MEB, 2018). İfadede ortaokulu tamamlayan bireyler için milli ve manevi değeri benimsemiş olma yeterli görülmüştür. Ortaokulu tamamlayan bir birey için bu değerleri benimsemek son derece alt bir kazanım olacaktır.

Öğretim programlarının amaçlarının liseyi tamamlayan öğrencilerden değer beklentisi “millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş” bireyler yetiştirmektir. Bu beklenti yerindedir ancak değer öğretimine geç başlanması bu bireyleri yetiştirmede gerçekçi bir yol izlenmediğini göstermektedir. Değer eğitimi tarlaya dikilen bir tohum gibidir, zamanında ekmezseniz ne zamanında hasat edebilirsiniz ne de yeterince verim alabilirsiniz

Programda Öğretim programlarının bakışıcısının değerler ve beceriler üzerine kurulduğu görülmektedir.

“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.” “Değerlerimiz

ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur” (MEB, 2018).

Beceri kazandırma sürecinde değerlere, beceriler arasında bağ kurma ve ulaşılması gereken hedef görevi verilmiş. Beceri kazandırma süreci ise değerler için pratik yapma sahası olarak belirlenmiştir.

Değerler ile ilgili olarak Programda doğrudan “Değerlerimiz ”adıyla ayrı bir başlık olarak yer almaktadır. Bu bölümde “Eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder” (MEB, 2018) ifadesiyle değer öğretiminin sadece eğitsel bir sürecin içerisinde var olmayacağını değerın mutlaka günlük hayatta karşılığının görülmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Program eğitim sisteminin en temel görevini “Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir.” (MEB, 2018) ifadesiyle temel değeri kazandırmak olarak belirlemiştir.

Eğitim sistemi içerisinde Değerlerin kazandırılmasında görevi eğitim programı yüklenmiştir. Eğitim programının kapsamı şöyle ifade edilmiştir:

“Eğitim programı; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur” (MEB, 2018) . Bu noktada değerler eğitimi eğitimin her anına ve günlük hayata yaymak hedeflenmiştir. Bunun içinde “değerler eğitimi için müstakil bir program oluşturmak yerine öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır.” (MEB, 2018)

Öğretim programının özel amaçlarında değerlerin metinler aracılığıyla aktarılması Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları şeklinde ifade edilmiştir.

2018 yılında kalkınma planları, 64 ve 65. hükûmetin eylem planları, uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavların sonuçları, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar öğretim programlarının yenileşme çalışmalarının başlamasında etkili olmuştur (TTKB, 2017). Değişen öğretim programları ile beraber Milli Eğitim Bakanlığı değerler üzerine çokça eğilmiş ve bütün öğretim programlarında değerler başlığına yer vererek değerler öğretimi öne çıkarmıştır. Öğretimin nasıl yapılacağına dair bir yönerge olmasa da ders içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı programda belirtilen kök değerleri öğrencilere aktarmayı programların temel hedefleri arasında koymuştur. Değerlerine bağlı ve bilim alanında yer tutan Japonlar okullarda kazanılan tutum, değer ve alışkanlıkların sadece okul sınırları içinde değil, ileride yetişkinlikte de başarı getireceği inancındadırlar (Leestma, Bennett, August, George, Peak, 1987, s.3). Son yapılan değişiklikle beraber öğretim programları, öğrencilerin milli ve manevi değerlerine bağlı bu değerleri hayata geçirilmiş bilgi ve becerileri donanmış bir yapıda gelişimlerini sürdürmesini ve öğrenimlerini tamamlamasını hedeflemektedir. Bakanlığın değerlerin günlük hayatta yer bulması gerektiğine öğretim programlarının hepsinde yer vermesi eğitimin uzak gelecek kurgusunda ideal toplumun sadece bilgi ile değil değerlerine sahip bir toplumla var olabileceği düşüncesinden doğmaktadır. “Gelecekte kendisine yer bulabilecek bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden ikisi saygılı ve etik bir zihniyete sahip olmasıdır.” (Gardner, 2006, s.16-17). Çünkü günümüzün en önemli gelişmişlik belirtisi ve güç gösterisi bilgi olmasına rağmen ideal toplum için bilginin etik kullanımı bilginin varlığından daha önemli hale gelecektir. Bunu sağlayacak olan bireylerse değerlerini bilen ve bu değerleri ahlaki bir dürüstlük ile uygulayabilecek olan insanlardır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı başlığının ilk paragrafında öğretim programı tür odaklı olduğu için “okuma” bölümündeki kazanımlar, “şiir”, “öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinler”, “tiyatro” ve “bilgilendirici (öğretici) metinler” şeklinde sınıflandırılmıştır” (MEB, 2018) ifadesi ile öğretimin türleri üzerinden yapılacağı açık ve net bir şekilde ortaya konmuştur. Önceki programlarda ki kronolojik sıraya göre edebiyat öğretimi anlayışı 2018 programı ile beraber terk edilmiştir. 2018 Program ile beraber tür bazlı kronolojik öğretim tercih edilmiştir.

Tablo 5

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Sınıflara Göre Ünite Dağılımları

9.Sınıf Üniteleri	10. Sınıf Üniteleri	11. Sınıf Üniteleri	12. Sınıf Üniteleri
Giriş	Giriş	Giriş	Giriş
Hikaye	Hikaye	Hikaye	Hikaye
Şiir	Şiir	Şiir	Şiir
Fabl/ Masal	Destan /Efsane	Makale	Roman
Roman	Roman	Sohbet/ Fıkra	Tiyatro
Tiyatro	Tiyatro	Roman	Deneme
Biyografi	Anı	Tiyatro	Söylev (Nutuk)
Mektup	Haber Metni	Eleştiri	
Günlük /Blog	Gezi Yazısı	Mülakat/Röportaj	

Tablo 5 den de anlaşılacağı gibi edebiyat programı tamamıyla türler üzerine kurulmuş bir yapıya kavuşmuştur. Şiir, hikaye, tiyatro ve roman türleri edebiyatın en geniş alanını oluşturduğu için kendi içerisinde geçmişten günümüze doğru 9 sınıfta genel tür bilgisi ile başlayarak 12. sınıfta tamamlanacak şekilde tüm sınıf düzeylerine dağıtılmış bir biçimde düzenlenmiştir. Diğer türler ise farklı sınıf düzeylerine dağıtılmıştır.

Programın değerleri öne çıkarması ve tür bazlı öğretim yöntemini tercih etmesine rağmen ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliklerini belirlemede değerleri göz önüne almadığı görülmektedir. “Metinler seçilirken veya oluşturulurken öğrencilere aktarılması hedeflenen değerlere göre metin belirlenmesi beklenmemektedir. Programda belirtilen değerlerin tamamı için öğrencilerde farkındalık oluşturmaya yönelik soru ve çalışmalara en az

bir defa yer verilir” (MEB, 2018). Değer öğretimine bu denli önem verirken değer için kullanılacak materyali seçmede özensiz davranılması değer öğretim sürecini verimsiz hale getirecektir. Değer öğretimi için düzenlenmemiş bir metinden sadece soru sorularak farkındalık oluşturulması programın değer öğretimi için planladığı noktaya ulaşmasında yeterli katkıyı sağlamayacaktır.



Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalarda veriler sayısal ifadeler biçimine çevrilir ya da sayısal biçimde toplanarak sayısal veriler üzerinden yorumlamalar yapılır. Nitel araştırmalar ise elde edilen verilerin kendi doğal ortamında ham haliyle kullanılıp yorumlandığı araştırmalardır. Nicel yöntemin temelinde gerçeği nesnel ve tartışılmaz olarak kabul eden pozitivist yaklaşım varken nitel yöntemin temelinde ise gerçeğin yorumlanabilir ve bağlamlarla farklı durumlara göre değişebilir olduğunu kabul eden yapısalcılık yaklaşımı vardır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Johnson ve Gray, 2010). Karma yöntem ise bu iki yöntemin nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzi ve Turner, 2017).

Karma yöntemi “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlayan Creswell (Creswell, 2017:2) bu yöntemin sağladığı etki için ise istatistiki veriler ile nitel verilerin birlikte kullanılmasının problemi anlamada sadece birini kullanmadan daha avantajlı olduğu söyler.

“İstekler, duygular, ilgiler, inançlar, görüşler, davranışlar, endişeler vb. değer göstergelerinin sadece ölçek veya anket gibi nicel ölçme araçlarıyla ölçülmesinin yeterli olmadığı için nitel veri toplama araçlarından da faydalanılması gerekmektedir” (Tahiroğlu, 2011,s.126). Dolayısıyla yapılan çalışmanın niteliğinin artması için bu çalışmada elde edilen nicel verileri desteklemesi için nitel verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda nitel ve nicel veri setlerinin bir araya getirilerek yorumlandığı karma yöntem araştırmanın yöntemi olarak

belirlenmiştir. Çalışmada desen olarak ise karma yöntem desenlerinden müdahale deseni tercih edilmiştir.

Müdahale deseninin amacı, “bir deney veya müdahale deneme programı yürütülmesi yoluyla araştırma sürecine nitel veriyi ekleyerek bir araştırma problemini çalışmaktır. Bir deney veya müdahale programı, çoklu grupların belirlenmesi (örneğin, kontrol ve deney grupları), deney grubu ile yapılan işlemin test edilmesi ve bu işlemin çıktılar üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesinden ibarettir” (Creswell, 2017 s.43)

Çalışmada ölçme araçları ile ilk uygulama yapılmasından sonra deney grubuna tür değiştirme yöntemi uygulanarak müdahale edilmiş ardından ölçme araçları tekrar kullanılarak müdahale sonrası veriler elde edilmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu model kullanılarak ölçeklerle nicel veriler elde edilmiştir. Formların ve oluşturulan metinlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesiyle nitel veriler elde edilmiştir. “Ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesi yardım edecektir” (Karasar, 2008:s 97). Nitel veriler ise elde edilen nicel veriler ile karşılaştırılarak verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini artıracaktır.

Tablo 6
Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Ön-Görüşme	İşlem	Son-Görüşme
Deney	T1	Tür Değişirme Yöntemi	T2
Kontrol	T1	İşlem yok	T2

Tablo 6'daki deneysel desende de görüldüğü gibi “Tür Değişirme Yöntemi” sadece deney grubunda uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre içerisinde tür değiştirme yöntemi ile ilgili herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Her iki gruba da deneysel işlemde önce ölçme araçları uygulanmıştır. Aynı ölçe araçları deneysel işlemin sonunda gruplara tekrar uygulanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Reyhan Bodur Anadolu lisesinde okuyan 11/B-C sınıflarında okuyan 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma değişen Türk Dili ve Edebiyatı programının aynı yıl sadece 9. sınıflarda uygulamada olmasından dolayı henüz tür bilgisi kazanmamış öğrencilerin seçilmesi çalışma için doğru sonuçlar sağlayamayacağından önceki programda türlerin büyük bölümünün yer aldığı 11. sınıf düzeyinde çalışma grubu için örneklem seçilmiştir. Şubelerin seçimindeyse nitel malzemenin toplanmasındaki zorluk düşünülerek ilgili ders saati fazla olan şubeler seçilmiştir. Grupların deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiş ve kura çekilmiştir. Kura sonucunda seçkisiz olarak 11-B sınıfı deney grubu, 11-C sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma grubunu 11-B sınıfı (n=20) ve 11-C sınıfından (n=20) toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Ancak dönem içi öğrenci nakilleri ve diğer sebeplerle deney grubunda bulunan öğrenci sayısı 17'ye düşmüştür.

Tablo 7

Tür Değiştirme Yöntemi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Kız	11	11	22
Erkek	6	9	15
TOPLAM	17	20	37

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada dürüstlük ve dayanışma değerlerini belirlemede kullanılan ölçekler ilköğretim öğrencilerinin ahlaki değer yargılarını ölçmek amacıyla Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen ölçeklerdir. Ölçekler 2 Türk Dili ve Edebiyatı 1 felsefe öğrenmeni ile 1 rehber öğretmenin uzman görüşü alınıp uyarlanarak uygulanmıştır.

Dayanışma ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin puanlanması dörtlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir. Dayanışma

ölçeğinde tersten toplanan soru yoktur. Ölçekten alınacak minimum puan 12, maksimum puan ise 48'dir. Toplam puan deneklerin dayanışma eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, dayanışma eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması dayanışma eğiliminin düşük olduğunu gösterir. Güvenilirlik için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Dayanışma Eğilim Ölçeğinin güvenilirlik düzeyi ,8344'tür. (Sarmusak, 2011).

Dürüstlük ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin puanlanması dörtlü likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir. Puanları toplarken 1., 2., 3., 4., 5., 6., ve 9. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 9, maksimum puan ise 36'dır. Toplam puan deneklerin dürüstlük eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, dürüstlük eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması dayanışma eğiliminin düşük olduğunu gösterir. Güvenilirlik için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Dayanışma Eğilim Ölçeğinin güvenilirlik düzeyi , 8886'dır(Sarmusak, 2011).

Sorumluluk ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin puanlanması dörtlü likert tipinde “Benle alakası yok” (4), “Biraz Ben” (3), “Çok Az Ben” (2), ve “Aynı Ben” (1) şeklindedir. Olumlu ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir. Puanları toplarken 3, 4, 6 ve 9. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 10, maksimum puan ise 40'tır. Bu araştırmada öğrencilerin bireysel sorumluluklarını belirlemek amacıyla Singg ve Ader(2001) tarafından oluşturulan “Student Personal Responsibility Scale-10” adlı ölçeğin 2015 yılında Doğan'ın Türkçe uyarladığı “Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10” kullanılmıştır. Doğan, (2015) ölçeği Türkçeye uyarlamayı 244 üniversite öğrencisi ile yaptığı uygulama ile gerçekleştirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış;

güvenirlilik: için yapılan işlemde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,63 olarak bulunmuştur (Doğan,2015).

Her değer için açık uçlu olarak hazırlanan “Örnek Olay Değer Analiz Formlarında” bir ahlâkî ikilem oluşturulmuştur. Formlarda öğrencilere verilen ahlaki ikilem için bir karar sunulmuş ve öğrencilere kararın doğru ya da yanlış bulmalarının nedenleri ile açıklanması istenmiş ya da bu durum karşısında öğrencilerin davranışının ne olacağı sorulmuş ve bunun gerekçeleri istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin değeri temellendirme biçimleri ele alınarak elde edilen veriler nicel veriler ile karşılaştırılıp bu veriler desteklenmiştir

Açık uçlu olarak hazırlanan “Değer Görüş Formları” ise Karagöz’ün (2013) kapsam geçerliği için uzman görüşlerine sunarak düzenlediği doktora çalışmasından uyarlanmıştır. Her değer için 4 sorudan oluşan bu formlardan öğrencilerin değeri hangi bağlamda ele aldıkları nasıl tanımladıkları ve değeri taşıyan insanın özellikleri hakkındaki düşüncelerine dair veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin değer hakkında genel yargılarını diğer veri setleriyle karşılaştırarak verileri desteklemek için kullanılmıştır.

Tür değiştirme yöntemi uygulaması sırasında öğrencilerin oluşturduğu metinler (mektuplar, tamamlanmış fabllar ve oluşturulan fabllar) bu çalışmanın temel veri setini oluşturmaktadır. Bu metinler öğrencilerin doğrudan bir soruyla karşı karşıya kalmadığı kendilerini rahatça ifade ettikleri metinler olarak değer farkındalığını, değer bilincini ve değerini içselleştirilip içselleştirilmediği göstermede en saf kaynaklar olmuştur. Ayrıca metinler tür bilgisinin ve dil becerilerinin gelişimini göstermede de belirgin bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada birden fazla ölçme yöntemi kullanılmıştır. Birden fazla ölçek ile ölçüm yapmaktaki amaç değerler eğitiminde değişimin sağlanıp sağlanamadığına kesin kanıtlarla ortaya koymaktır. Likert ölçek ile yapılan çalışmalar doğruluk noktasında şüphelere açıktır. Katılımcıların sorunun içeriğine bakmadan olumlu seçeneği işaretleme eğilimi (kabullenme

eğilimi) ve özellikle kişinin toplum tarafından eleştirilebilecek, kişiyi küçük düşürebilecek, alay konusu yapabilecek, tercihlerinden dolayı eleştirilebilecek soruları içerdiğinde bireyler tutumları ile ilgili yanlış bir izlenim sunmak isterlerse kolayca yanıltabilmesi likert ölçeğin olumsuz yönlerinden biridir (Alan,2019; Turan, Şimşek & Aslan,2015). Örneğin kişinin inancını nasıl yaşadığına dair ya da ibadetini ne sıklıkla yaşadığına dair sorular sorduğunuzda verdiği cevapların paylaşılmayacağını bilse bile toplum tarafından görebileceği olası eleştirileri düşünerek cevaplamasında samimi olmayacaktır. Aynı şekilde bu durum cinsel, ırksal ve benzeri durumlarda da söz konusu olacaktır.

Çalışmada kullanılan bütün ölçme araçları ve materyaller yukarıda bahsedilen uzmanların görüşüne sunulmuş ve gereken düzeltmeler yapıp uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra öğrencilerin değerler hakkındaki durumunu tespit etmek için “Değer Ölçekleri” kullanılarak. Ön test verileri elde edilmiş ve deney ve kontrol grubunun durumu belirlenmiştir. Ayrıca bu ön test ile birlikte öğrencilere “Değer Görüş Formu” ve “Örnek Olay Değer Analiz Formu” da uygulanarak uygulama öncesi öğrencilerin değer hakkındaki görüşleri tespit edilmiş; Örnek Olay Değer Analiz Formu ile de uygulama yapmadan önceki ahlaki ikilem de verdikleri kararlar ve gerekçeleri kayıt altına alınmıştır.

Ön tespitler yapıldıktan sonra deney grubuna her değer için seçilen örnek hikâye metni okunup metin karakterine duygularını anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Daha sonra aynı değer için seçilen yarım fabl metnini kendilerine göre tamamlamaları istenmiştir. Son olarak öğrencilerden bu değeri barındıran bir fabl oluşturmaları istenmiş ve bu şekilde öyküden mektuba mektuptan fabla değişen metinler elde edilmiştir.

Kontrol grubuna ise deney grubuyla okunan metinler okunmuş ancak tür değiştirmeye yönelik bir uygulama yapılmamıştır.

Son aşama olarak her değer için yapılan tür değiştirme uygulamasından sonra deney ve kontrol grubuna Değer Ölçekleri, Değer Görüş Formu, Örnek Olay Değer Analiz Formu uygulanarak son görüşme verileri elde edilmiştir.

DeneySEL Süreç

Çalışmada ölçme araçları belirlenmeden önce okul öğretmen ve idarecileri ile görüşülmüş ve yapılan çalışmayla ilgili bilgi verilmiştir. Bu çalışmanın faydalı olabilmesi adına kendilerine Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında öğretim programlarında yaptığı değişiklik ile değer eğitimi için seçtiği 10 kök değerden öğrencilerde eksik gördükleri ve kazandırılmasını istedikleri değerleri sıralamaları istenmiştir. Elde edilen verilere göre en yüksek sıklığa sahip ilk 3 değer olan dürüstlük, sorumluluk ve dayanışma değerleri tez çalışmasında kullanılmak için belirlenmiştir. Ayrıca Ünal'ın (2011) öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme adlı çalışması da kazandırılmak istenen değerler ile örtüşmektedir.

Çalışmanın uygulanmasında zaman unsuru önemli bir yer tutmaktadır. Hem yapılan çalışmanın uygulanması için kullanılacak süre hem de çalışmalar sonucunda oluşturulacak metinler için kullanılacak süre verimli kullanılması için gereken planlama yapılmıştır. Ders saati dışında oluşturulan metinlerin nitelikleri ve güvenilirlikleri çalışma için doğru verilere ulaşmada yanıltıcı olabileceğinden değiştirilen türlerin ders saatlerinde tamamlanabilir nitelikte olması gerekmektedir. Bu gerekçeyle ders içinde tamamlanabilecek olan türler tercih edilmiştir.

Hikaye türünün seçilmesi değer geliştirme çalışmalarına yardımcı olmak seçilmiştir. Hikâyenin yaşanmış veya yaşanabilir olması öğrencilerde gerçeklik olgusu oluşturup değeri rasyonelleştirme sürecine yardımcı olacaktır. Ayrıca hikâyeler değer aktarımının en yoğun

olduğu kutsal metinlerin de temel türleridir. Hikayenin kısa bir tür olması ders içinde uygulama yapılmasını elverişli hale getirmektedir. Bu bağlamda Türk hikâyeciliğinin en önemli ismi Ömer Seyfettin hikayeleri seçilmiştir. Hikaye seçiminde Sallabaş'ın (2012) “Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi” adlı çalışmasından yararlanılarak dürüstlük değeri için “Kaşağı” sorumluluk değeri için “Falaka” ve dayanışma değeri için “Ant” hikayeleri seçilmiştir.

Mektup türünün seçiminde ise öğrencilerin hikaye kahramanları ile empati kurarak duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve paylaşmasını sağlamasına elverişli olması etkili olmuştur. Mektup türünün duyguları açıkça ifade etmeye yarayan yönü, üslubundaki samimiyet ve oluşturulmasındaki kolaylık tür değiştirmenin ilk adımı olarak öğrencilere kolay bir geçiş sağlayarak uygulama sürecine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Fabllar değer öğretmede en yararlı türlerden biridir. Hatta Lessing fablı pratik ahlak öğretisi örneği olarak niteler (Tepebaşılı, 2011, s.49). Fablların oluşturulma amacında ahlaki bir ders verme olması fablı en önemli değer öğretim materyali olarak karşımıza çıkarmaktadır (Tepebaşılı, 2011). Bu türün seçiminde, tür içinde alegorilerin kullanılması, karakterlerinin insan dışı varlıkların olması öğrencilerin anlatımlarında duygu ve düşüncelerinin ifade etmede kolaylık sağlayacaktır. Doğrudan öğüt vermeden, olayın kurgusundan çıkarımlarla değere vurgu yapılması değerın içselleştirilmesinde bir zorlamadan çok kabullenmeyi getirir. Ayrıca türünün kısa ve kolay kurgulanabilir olması ders içi uygulamada kolaylık sağlayacaktır. Bu bağlamda fabl tamamlama çalışmasında öğrencilerin seçkin fabl örnekleriyle tanışmaları için Beydaba'nın Kelile ve Dimne adlı eserinden dürüstlük değeri için “Kaplan Yavrusu” sorumluluk değeri için “Tilki ve Düşmanları” ve dayanışma değeri için “Kurt, Karga Ve Çakalın İş Birliği” adlı fabllar seçilmiştir.

Çalışmanın uygulama aşamasında öğrenciler ile, seçilen her bir hikayenin okunması ve değer geliştirme yaklaşımlarının uygulanması için 2 ders saati, mektup yazılması için 1, fabl tamamlama için 1 ve fabl oluşturulması için 1 ders saati planlanarak her değer için 5 toplamda 15 ders saati ve 6 hafta süresince uygulama gerçekleştirilmiştir.

Her değer için ilgili hikâye okunduktan sonra değer geliştirme yaklaşımlarından ahlaki muhakeme, değer analizi, değer açıklama yaklaşımlarından uygun olanlar uygulanmış ve değer için rasyonelleştirme süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu kısımda amaç öğrencilerin değeri fark etmelerini sağlamak ve değeri kabullenmeleri için zihinsel onay vermelerini sağlamaktır.

Her hikayenin sonunda öğrenciler bazen kendilerini kahramanın yerine bazen de diğer karakterlerin yerine koyarak haksızlığa uğradıkları ya da haksızlık yaptıkları karakterler için mektup yazarak rasyonelleştirdikleri değerle seçtikleri kahramanın duygularıyla empatik bir bağ kurarlar. Bu şekilde değer için empatik kazandırma süreci gerçekleştirilmeye çalışılır.

Fabl tamamlama uygulaması öğrencilerin ahlaki ikilem içinde kaldıkları bir durumda verdikleri kararı göstermesi bakımından önemlidir. Öğrenciler burada öğrendikleri ve empati geliştirdikleri değeri uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Son olarak bireyden rasyonelleştirip kendini empatik süreç içinde tuttuğu bu değer için bir fabl yazması istenmiştir. Bu uygulama bireye özgün yaratma imkanı vererek öz saygısını geliştirme imkanı vermektedir. Birey tüm bu süreç boyunca değer ile ilgili pek çok kurgu durum yaşamaktadır. Böylece ilgili değeri tekrar etmektedir. Süreç boyunca tekrarlayan davranışın kalıcılığı artmaktadır.

Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan ölçekler için ön test ve son test puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için SPSS programında Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Parametrik tekniklerin varsayımlarını gerektirmez. Bağımlı iki ortalama arasındaki farkın testi edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk, 2018 s. 201).

Deney ve kontrol grubunun ölçek verilerinin karşılaştırılmasında ise değişkenlerin miktar olarak ölçülmeyip, nesne ya da bireye ilişkin yargıların doğrudan sıra değerleri ile gösterildiği durumda, iki gruba ilişkin dağılımlar arasında fark olup olmadığının araştırılmasında kullanılan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Grubun açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar excel programına kaydedilip okuma-düzenleme işlemi orada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir soru ayrı bir başlık olarak düzenlenmiş ve bütün görüş formlarındaki ilgili yerler başlığın altında birleştirildikten sonra bulguları daha anlamlı hale getirmek için içerik analizi yapılarak tüm sorular için kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Benzer şekilde öğrencilerin oluşturdukları metinler excel programında elektronik ortamda hazırlanan rubrik çerçevesinde değerlendirilmiş, değerlendirmeler elektronik ortamda işlenmiştir. Nitel verilerin analizinde kullanılan tekniklerden birisi olan içerik analizi ile frekanslar bulunmuş, bulgular tablolaştırılarak frekanslar üzerinden yoruma gidilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metinlerdeki ahlaki düzey içerik analizi yapılarak belirlenmiş, belirlenen ahlaki düzey Kohlberg'in oluşturduğu 6 basamaklı ahlaki sınıflandırmaya göre itaat ceza 1- evrensel ahlak 6 olmak üzere puanlanmış ve öğrencilerin her bir uygulama sonrası aldıkları puanlarda SPSS programında Wilcoxon t testi ile işlenmiştir. Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretili Sıralar Testi ya da, bağımlı / ilişkili örneklem için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Bu nedenle de parametrik tekniklerin varsayımlarının karşılanmasını gerektirmez. Bağımlı iki ortalama arasındaki farkın testi edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk, 2018 s. 201).

Nitel veri toplama sürecinde farklı bakış açıları olsa da araştırmacı bir takım ön yargılarını katılımcılar ve veriler üzerinde istemsizce kullanabilmektedir. Çalışmada bu tip hataların önüne geçebilmek için bazı önlemler alınmıştır. Birincisi farklı veri toplama

yöntemlerinin kullanılmasıdır. Bu şekilde farklı yöntemlerle elde edilen veriler çalışmada birbiriyle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için görüşmeler sırasında bazı soruları atlamamak ve katılımcı yanıtlarının aktarımında hata barındırmamak için görüşme ve örnek olay soruları yazılı olarak sunulmuş ve yazılı olarak yanıtlanması istenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini yükseltmek için tematik çerçevede düzenlenmiş veriler araştırmacı dışındaki bir alan uzmanı tarafından tekrar kodlanmış; gerekli uzlaşım ve ayrışım noktaları tartışılarak yeni bir kod listesi düzenlenmiştir. Sonra başka bir alan uzmanı tarafından kod listesi üzerinden tekrar görüş birliği ve ayrılığı üzerinden tartışılarak son karara varılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin tespiti için ise, Törnüklü'nün (2000), Croll (1986), Robson (1993) Bakeman ve Gottman' dan (1997) aktardığı formül kullanılarak güvenilirlik ortalaması hesaplanmıştır.

$$P(\text{Uyuşum yüzdesi}) = \frac{100 \times N_a(\text{Uyuşum miktarı})}{N_a + N_d(\text{Uyuşmazlık miktarı})}$$

Araştırmanın başından sonuna kadar her bir değer tema olarak ele alınıp çalışma tematik olarak yürütülmüştür. Bu sebeple çalışmanın bütününde tematik uyumsuzluk durumu söz konusu değildir. Çalışmanın bütününde çoklu kodlayıcı çalışmasıyla uyum sağlanmıştır. Görüş formları ve örnek olay metinlerine ait cevapların kategorilendirilmesinde ve her bir öğrencinin ilgili soruya cevabının kategori içerisinde yer verilmesine yönelik çoklu kodlayıcı çalışması yapılmıştır. Görüş formlarına ve örnek olay metinlerine ait cevapların analizinde sağlanan uyumun yüzdeleri tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Örnek Olay ve Görüşme Sorularında Sağlanan Uyuşum Yüzdeleri

Sorular	P
Siz Eda'nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	81,08
Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	94,59
Sizce dayanışma nedir?	89,19
Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz	94,59
Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız	91,89
Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur	91,89
Sizce Osman'ın kararı doğru mudur?	100,00
Neden böyle düşünüyorsunuz?	97,30
Sizce dürüstlük nedir	91,89
Her durumda dürüst olabilir misiniz?	100,00
Hangi durumlarda dürüst olamazsınız	86,49
Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur	81,08
Siz Selçuk'un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	81,08
Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	100,00
Sizce sorumluluk nedir	89,19
Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir	86,49
Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır	94,59
Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur	89,19

Görüş formlarına ve örnek olay metinlerine ait sorulara verilen cevapların uyuşum yüzdelerinin gösterildiği tablo 8'de en düşük değer %81,08 en yüksek değer ise %100 dür. Bu bölümün uyuşum ortalaması ise 91,14 olarak hesaplanmıştır.

Görüş formlarına ve örnek olay metinlerine ait sorulara verilen cevapların analizine benzer biçimde tür değiştirme sürecinde oluşturulan öğrenci metinlerinin analizinde de çoklu kodlayıcı uygulamasına gidilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde metinler kodlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenci metinlerinin analizinde sağlanan uyuşumun yüzdeler değeri tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrenci Metinlerinin Analizinde Sağlanan Uyuşum Yüzdesi

Türler	Başlıklar	Sorumluluk P	Dürüstlük P	Dayanışma P
Mektup	Değer var mı?	94,12	100	100
	Değer vurgulanıyor mu?	88,24	76,47	82,35
	Mektup türünün şekil özelliklerini taşıyor mu?	76,47	82,35	70,59
	Mektup türünün içerik/ üslup özelliği taşıyor mu?	100,00	100,00	100,00
Fabl tamamlama	Fabl türünün içerik / üslup özelliği taşıyor mu?	88,24	94,12	82,35
	İşlenen değer vurgulanmış mı?	100,00	100,00	100,00
	Değere uygun davranış ile devam ettirilmiş mi?	88,24	76,47	82,35
	Değer hangi ahlaki gelişim düzeyinde işlenmiş?	82,35	76,47	76,47
Fabl oluşturma	Fabl türünün içerik / üslup özelliği taşıyor mu?	100,00	94,12	94,12
	İşlenen değer nasıl yorumlanmış?	88,24	82,35	76,47
	İşlenen değer vurgulanmış mı?	88,24	76,47	70,59
	Değer hangi ahlaki gelişim düzeyinde işlenmiş?	88,24	82,35	76,47

Tür değiştirme uygulaması sürecinde oluşturulan öğrenci metinlerinin analizinde sağlanan uyumun yüzdelik değerlerinin gösterildiği tablo 9'da en düşük değer %70,59 en yüksek değer ise %100 dür. Bu bölümün uyum ortalaması ise 87,09 olarak hesaplanmıştır.

Bu işlemlerin sonucunda elde edilen uyum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Geçerlik güvenilirlik kavramı nitel araştırmalarda nicel çalışmalarda olduğu gibi ele alınamaz (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları için nitel araştırmalarda inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği anlamlarını kapsamaları daha doğru olacaktır (Krefting, 1991). Lincoln ve Guba nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine, nitel araştırmalar için daha uygun buldukları güven duyulabilirlik kavramını tercih ederler. Güven duyulabilirlik kriterlerinin

sağlanması için gerekli alt başlıkları ise inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik olarak belirlemişlerdir (Guba ve Lincoln, 1982).

İnandırıcılık: Bir araştırmanın bilimsel olarak nitelendirilmesi için araştırmanın tüm yönleriyle- sürecin başından sonuçlarına değin- açık, tutarlı ve diğer araştırmacılarca da onaylanabilir olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnandırıcılığın sağlanabilmesi için önerilen yöntemler uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi ve üçgenlemedir (Başkale, 2016). Bu araştırmada örneklem grubunun araştırmacının bulunduğu çalıştığı okulda yer alması uzun süreli etkileşimi sağlayarak araştırmacının ön yargılarını en aza indirmektedir. Katılımcılar ölçme araçlarının tamamını kendileri doldurdıkları için aynı zamanda oluşturdukları bilgileri de teyit etmektedirler. Araştırma süresince birden çok ölçme aracı ile yöntem üçgenlemesi, birden çok kodlayıcı desteği ile de araştırmacı üçgenleme yapılmıştır.

Aktarılabilirlik: Nitel araştırmalarda nicel araştırmalar gibi sonuçların evrene genellenmesi gibi bir amaç güdülmez. Nitel araştırmalarda bir çalışmanın sonuçları benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilirdir. Bu bağlamda nitel araştırmalar için aktarılabilirlik kavramı önerilmiştir. Bunun için ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme gibi stratejiler önerilmektedir (Başkale, 2016). Bu araştırmada hem çalışma grubu hem de bulguların ayrıntılı betimlenmesi ve doğrudan alıntılara yer verilmesi ile çalışma grubu seçme metodunun amaçlı örnekleme olması aktarılabilirliğin sağlanması için önemli görülmektedir.

Tutarlık: Nicel araştırmada güvenilirlik geçerliğin ön şartıdır. Çünkü tekrarlanamayan ölçümler şüphe uyandırır. Ancak nitel araştırmalardaki olaylar ve olgular nicel araştırmalardaki deneyler gibi tekrarlanamazlar. Dolayısıyla nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi bir güvenilirlikten söz edilemez. “Bu çerçevede nitel araştırma nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle güvenilirlik peşinde değildir. Bunun yerine güvenilirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.305). Bu

tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada verilerin ilk elden oluşturulması, çoklu kodlamaların yapılması sürecinde tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Teyit edilebilirlik: Onaylanabilirlik bulguların araştırmacının inançları, arzuları ve önyargılarından ziyade mümkün olduğu kadar araştırılan fenomeni yansıtmasıyla ilgili bir ölçüttür (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Nitel araştırmalarda araştırmacının topladığı ham veriler ile yaptığı yorumlar ve ulaştığı sonuçların örtüşmesi beklenmektedir. Bu araştırmada güvenilirlik çalışması aşamasında uzmanların hem veri seti hem de kodlamalara ulaşması ve nitel veri analizi programının açık bir uygulama olması teyit edilebilirlik ile ilişkilidir.

Bölüm IV: Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda önce nicel ardından nitel veriler olmak üzere birlikte sunulacaktır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “ Tür Değişirme Yöntemi değer öğretmede etkili midir? “şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmış ölçeklerden elde edilen sonuçlar tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney Testi Sonucu

Değer	Grup	Uygulama	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sorumluluk	Deney	Ön test	17	9,21	156,50	3,500	,000
	Kontrol	Ön test	20	27,33	546,50		
	Deney	Son test	17	21,18	360,00	133,000	,270
	Kontrol	Son test	20	17,15	343,00		
Dürüstlük	Deney	Ön test	17	18,32	311,50	158,500	,729
	Kontrol	Ön test	20	19,58	391,50		
	Deney	Son test	17	16,59	282,00	129,000	,220
	Kontrol	Son test	20	21,05	421,00		
Dayanışma	Deney	Ön test	17	19,50	331,50	161,500	,798
	Kontrol	Ön test	20	18,58	371,50		
	Deney	Son test	17	22,62	384,50	108,500	,060
	Kontrol	Son test	20	15,93	318,50		

Tablo 10’da ön testlere bakıldığında sadece sorumluluk değerine ait verilerde anlamlı bir fark görülmektedir. Sorumluluk değeri ön testinde kontrol grubunun tutumları daha yüksek görülmektedir. Son testler incelediğinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Anlamlı fark olan sorumluluk değerinde ise deney grubu öğrencilerinin puanları yükselmemiş kontrol grubu öğrencilerinin puanları düştüğü için p değeri anlamsız hale gelmiştir.

Grupların değerler için kendi içinde gösterdikleri gelişim tablo 11 ve tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubuna Uygulanan Ölçeklerin Ön Test - Son Test Puanları Wilcoxon T Testi Sonuçları

Değer		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Sorumluluk	Negatif sıra	7	6,93	48,50	-1,339	,181
	Pozitif sıra	10	10,45	104,50		
	Eşit	0				
Dürüstlük	Negatif sıra	7	6,14	43,00	-,599	,549
	Pozitif sıra	7	8,86	62,00		
	Eşit	3				
Dayanışma	Negatif sıra	5	4,60	23,00	-,891	,373
	Pozitif sıra	6	7,17	43,00		
	Eşit	6				

Tablo 11’e bakıldığında deney grubunun hiçbir değer için anlamlı bir gelişim göstermediği görülmektedir.

Tablo 12

Kontrol Grubuna Uygulanan Ölçeklerin Ön Test - Son Test Puanları Wilcoxon T Testi Sonuçları

Değer		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Sorumluluk	Negatif sıra	20	10,50	210,00	-3,933	,000
	Pozitif sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
Dürüstlük	Negatif sıra	4	6,00	24,00	-1,184	,236
	Pozitif sıra	8	6,75	54,00		
	Eşit	8				
Dayanışma	Negatif sıra	10	9,30	93,00	-,785	,433
	Pozitif sıra	7	8,57	60,00		
	Eşit	3				

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubunun sadece sorumluluk değerinde anlamlı bir değişim görülmektedir. Ancak bu değişim negatif yönlü bir değişimdir. Negatif sıra sayısına bakıldığında kontrol grubundaki tüm öğrencilerin sorumluluk eğiliminde bir azalma görülmektedir.

Tablo 12’de ölçek sonuçları öğrencilerin kendilerini tanımladıkları ölçme araçlarıdır. Bu ölçeklere göre bireyler ön testte kendilerini en üst ahlaki seviyede bireylere yakın davranış sergileyecek biçimde tanımlamış ölçek üst sınırına yakın puanlar elde etmişlerdir. Dolayısıyla

bu eğitimin sonucunda bir değişiklik olsa bile ölçeklerin bunu anlamlandırması beklenemez. Ölçekler ile elde edilen istatistiksel sonuçlara bakıldığında yapılan çalışmanın öğrencilere değer öğretmede başarısız olduğu görülse de bu durum öğrencilerde bir değişim olmadığı anlamını taşımamalıdır. Elde edilen diğer veri setleri öğrenciler üzerinde olan değişimi göstermede ölçeklerden elde edilen verinin aksini göstermektedir.

Sorumluluk değerine ait bulgular. Sorumluluk değeri için düzenlenen örnek olay metninde iş arkadaşı olan Selçuk ile Ferhat bir projeyi ortak olarak tamamlamaları için görevlendirilir. Ancak kısa bir sürede bitirilmesi gereken proje için Ferhat kendine göre nedenler belirterek görevini yerine getirmez. Selçuk Ferhat'ın bütün işi kendi üstüne bırakmasına sinirlenerek işi tamamlamayı reddeder, bu şekilde Ferhat'a bir ders vermeyi amaçlar. Bu örnek olayda öğrencilerin aynı durumda nasıl davranacağı ve bu davranışlarının nedeni sorulmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin Ferhat'ın yerinde olsaydınız Siz ne yapardınız sorusuna verdiği cevaplar gruplanarak tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubu Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni "Siz Selçuk'un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?" Sorusuna verilen Yanıtlar.

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Patrona şikâyet ederdim	5 D.11,D.1, D.13, D.9, D.2	4 D.11, D.9, D.5, D.1
Bende bitirmezdim	4 D.4,D.3, D.7, D.15	3 D.4, D.3, D.13
Tek başıma yapar ve Ferhat'ın hiç yardım etmediğini söyledim	5 D.8, D.12, D.10, D.17 D.5	4 D.2,D.17, D.10,D.16
Ferhat'la ortaklığımızı bitirirdim	1 D.6	4 D.7, D.8, D.15, D.14
Onunla empati kurmaya çalışırdım	1 D.14	0
Ferhat'ın davranışından ders almasını sağlardım	0	2 D.6, D.12
Diğer	1 D.16	0

Öğrencilerin hem ön görüşmede hem son görüşmede en çok verdiği cevap "Patrona Şikâyet Ederdim" olmuştur. Bu ifade doğrudan olmasa da kısmen sorumluluk örneğidir.

Çünkü işverenin verilen işin zamanında tamamlanamayacağını bilmesi, çalışanlarının işlerine verdiği öz veriyi görmesi bakımından bilgilendirilmesi Selçuk açısından sorumluluk örneğidir. Ön görüşmede “Bende bitirmezdim” cevabının frekans değeri son görüşmede azalmıştır. Bu durum öğrencilerde sorumluluk değerinin yer ettiğini göstermektedir. Ön görüşmede en çok frekansa sahip ikinci cevap olan “Tek başıma yapar ve Ferhat’ın hiç yardım etmediğini söyledim” ifadesi öğrencilerin sorumluluk bilincinin var olduğunu ve işi her ne kadar da beraber almış olsalar da kendi sorumluluklarından kaçmadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre davranışı sergileme sebepleri gruplandığı tablo 14’te gösterilmiştir. Tablo 14’te ön görüşmede ve son görüşmede en çok frekansa sahip 4 yanıt ve sebebine yer verilmiştir.

Tablo 14

Deney Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.

Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Patrona şikâyet ederdim	Ferhat’ın sorumluluğunu bilmesi için	3	D.11, D.13, D.2
	Ferhat’ın ceza alması/ uyarılması için	1	D.9
	Haksız kazanç sağlamaması için	1	D.1
	Ortak sorumluk olduğu için	0	3
Bende bitirmezdim	Haksız kazanç sağlamaması için	3	D.4, D.3, D.15
	Ortak sorumluk olduğu için	1	D.7
Tek başıma yapar ve Ferhat’ın hiç yardım etmediğini söyledim	Ortak sorumluk olduğu için	2	D.12, D.10
	Yardım etmediği için	1	D.5
	Haksız kazanç sağlamaması için	0	1
Ferhat’la ortaklığımızı bitirirdim	Sorumluluğunu fark etmesi için	0	D.8
	Görevini yerine getirmeyenlerle çalışmam	1	D.6
			4

“Patrona Şikâyet Ederdim” cevabı için gerekçe olarak ön görüşmede “Ferhat’ın sorumluluğunu bilmesi için” ifadesi en yüksek değeri göstermektedir. Ancak aynı başlık son

görüşmede hiç frekans göstermemektedir. Bunun yerine “Ortak sorumluk olduğu için” başlığı son görüşmede öne çıkmıştır. Ferhat’a sorumluluğu öğretmekten vazgeçmiş kendi sorumluluklarındaki işin gecikmesinden doğacak problemde kendilerinin paylarının olmadığını belirtmek için patrona şikayet etmeyi uygun bulmuşlardır. Bu iki durumda bireylerde sorumluluk duygusunu olduğunu ve bundan kaçmadıklarını göstermektedir.

“Ben de bitiremezdim” yanıtına gerekçe olarak “Haksız Kazanç Sağlamaması İçin” ifadesi ön görüşmede en yüksek değeri (3) göstermiş olmasına rağmen son görüşmede bu ifade azalmıştır(1).

Genel olarak yanıtların gerekçelerine baktığımızda ön görüşmede ve son görüşmede iki başlık öne çıkmaktadır. Bütün başlıkların gerekçelerinde yer alan “Haksız kazanç sağlamaması için”, “Ortak sorumluk olduğu için” ifadeleri öğrencilerin durum karşısındaki ortak gerekçeleri konumundadır. İki başlığın ön görüşmede ve son görüşmede frekansların %50sinden fazlasını karşıladığı görülmektedir. Ancak “Haksız kazanç sağlamaması için” ifadesinin değeri son görüşmede azalırken “Ortak sorumluk olduğu için” ifadesinin değeri son görüşmede artmıştır. Son görüşmede bu ifadenin değerinin artması bu öğrencilerde bireylerin sorumluluk bilinci hakkında kendilerinde bir değişim olduğunu göstermektedir.

Aynı örnek olayda kontrol grubunun cevapları anketin daha iyi anlaşılabilmesi için olabildiğince deney grubunun verdiği cevaplarla benzer sınıflandırılarak benzer tablolar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin yanıtları aşağıdaki tablolarda deney grubu verileriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Aynı örnek olayda “Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” sorusuna kontrol grubunun verdiği yanıtlar tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Kontrol Grubu Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Ben de bitirmezdim	2 K.7, K.20	10 K.4, K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.12, K.14, K.16, K.17
Patrona şikâyet ederdim	4 K.2, K.8, K.12, K.16	5 K.2, K.5, K.13, K.15, K.18
Tek başıma yapar ve Ferhat’ın hiç yardım etmediğini söylerdim	7 K.1, K.3, K.4, K.13, K.15, K.18, K.19	3 K.3, K.11, K.20
Ferhat’la ortaklığımızı bitirirdim	0	2 K.1, K.19
Ferhat’ın ağızını yüzünü kırardım	3 K.5, K.9, K.10	0
Ferhat’ın davranışından ders almasını sağlardım	3 K.6, K.14, K.17	0
Ben Selçuk’un yerinde olsam istifa ederim	1 K.11	0

Kontrol grubunun ön görüşmede “Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” sorusuna verdiği yanıtlar ön görüşmede 6 başlık altında toplanmışken son görüşmede dört başlık altında toplanmıştır. Başlıklar ön görüşmede daha dağınık, son görüşmede ise daha derli toplu bir biçimde yer almaktadır. Ön görüşmede en çok frekans değerine sahip olan “Tek başıma yapar ve Ferhat’ın hiç yardım etmediğini söylerdim” ifadesi öğrencilerin bir sorumluluk hissettiğini ancak sorumluluk hissetmeyenlerin yapılan işten faydalanmaması gerektiği düşüncesini göstermektedir. Bu ifade ön görüşmede en yüksek frekans değerine sahipken son görüşmede frekans değeri düşmüştür.

Son görüşmede en yüksek frekans değerine sahip başlık “Bende bitirmezdim” ifadesidir. Bu başlık öğrencilerin %50 si tarafından ifade edilmiştir. Bu noktada öğrencilerde sorumluluk düşüncesinin tam oturmadığı ve sorumluluk değerini doğru anlamlandıramadıklarını görülmektedir.

Tablo 16’da öğrencilerin verilen bu yanıtlara sunduğu gerekçeler yanıtlara ile birlikte tablolaştırılmıştır.

Tablo 16

Deney Sorumluluk Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.

Siz Selçuk’un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Ben de bitirmezdim	Ders alması için	1 K.7,	4 K.4, K.6, K.10, K.14, K.16,
	Ortak Sorumluk Olduğu İçin	1 K.20	5 K.7, K.8, K.9, K.12, K.17
Patrona şikâyet ederdim	Ferhat’ın sorumluluğunu bilmesi için	1 K.16	1 K.18
	Haksız Kazanç Sağlamaması İçin	2 K.2, K.12	1 K.2
	Ortak Sorumluk Olduğu İçin	0	3 K.5, K.13, K.15
Tek başıma yapar ve Ferhat’ın hiç yardım etmediğini söylerdim	Ders alması için	1 K.1,	0
	Ortak Sorumluk Olduğu İçin	2 K.3, K.13	1 K.20
	Yardım Etmediği İçin	2 K.18, K.19	2 K.3, K.11,
	Diğer	2 K.4, K.15	0

“Bende Bitirmezdim” yanıtı için gerekçe olarak gösterilen her iki ifade ön görüşmede 1 frekans değerine sahip olmasına karşın son görüşmede ortak sorumluluk olduğu için gerekçesi 5 frekans değeri ile en önemli gerekçe olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu takip eden gerekçe 4 frekans değeri ile ders alması için gerekçesidir.

Patrona şikâyet ederdim başlığında en yüksek frekans değerine sahip “Ortak sorumluk olduğu için” ifadesidir. “ Tek başıma yapar ve Ferhat’ın hiç yardım etmediğini söylerdim” yanıtı için en yüksek değere sahip gerekçe “Yardım etmediği için” ifadesidir

Bütün gerekçeler birlikte ele alındığında bütün yanıtlarda ortak olan gerekçe “Ortak Sorumluk Olduğu İçin” ifadesidir. Bu gerekçe ön görüşmede 3 frekans değerine sahipken son görüşmede 9 frekans değerine ulaşmıştır.

Bu durum bize öğrencilerin sorumluluk değerini önemsediklerini göstermektedir ancak benimsenen sorumluluk değeri, en yüksek frekans olan “Bende bitirmezdim” yanıtlarıyla çelişmektedir. Bireyler bu noktada değer farkında ancak değer uygulanmasında pasif kalmaktadırlar.

Deney grubu ile karşılaştırıldığında bu grupta son görüşmede azalma gösteren “Bende Bitirmezdim” yanıtı kontrol grubunda yüksek bir artış göstermiştir. Bu artışın gerekçesi her ne

kadar da ortak sorumluluk olduğu için olarak öne çıksa da verilen bir görevi yerine getirmeyerek, bu görevden kaçarak, görevin sonuçlarından kaçma düşüncesi öğrencilerde sorumluluk kavramının tam oturmadığını göstermektedir

Dürüstlük değerine ait bulgular. Dürüstlük değeri için hazırlanan örnek olayda Osman sınıfta tek başına top oynarken top öğretmen masasındaki vazoyu devirir. Devrilen vazonun içinden akan su ile öğretmenin defteri zarar görür. Osman sınıfta yalnız olduğu için olayı gören kimse yoktur. Osman burada olayı anlatıp anlatmama noktasında dürüstlük üzerine kurgulanmış ahlaki ikilem içinde bırakılmıştır. Osman'ın seçimi metinde belirtilmiş, öğrencilerden ise bu seçimin doğruluğu/ yanlışlığı üzerindeki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin bu örnek olayla ilgili verdiği yanıtlar tablo 17 ve tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “ Sizce Osman’ın kararı doğru mudur? ” Sorusuna verilen Yanıtlar

Yanıtlar	Ön Görüşme		Son Görüşme
	f		f
Doğrudur	1	D.15	0
Yanlış	16		17

Ön görüşmede ve son görüşmede öğrenciler yapılan davranışın yanlış olduğunda hem fikirdirler. Bu durum dürüst davranış hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Tablo 18

Deney Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle düşünüyorsunuz? ” Sorusuna verilen Yanıtlar

Yanıtlar	Ön Görüşme		Son Görüşme	
	f		f	
Yalan söylemek kötü sonuçlar doğurur	5	D.5, D.8, D.9 D.14, D.12	6	D.16, D.2, D.7, D.8, D.3, D.6
Yalan söylemek başkalarına zarar verebilir.	0		5	D.9, D.13, D.15, D.4, D.17
Dürüstlük bir erdemdir	3	D.2, D.17, D.16	3	D.12, D.10, D.1
Yapılan davranışın sonucuna katlanılmalı	2	D.6, D.11	1	D.11
Diğer	7	D.15, D.7, D.4, D.3, D.10, D.1, D.13	2	D.5, D.14

Yapılan davranışın (doğruluğunun/ yanlışlığının) nedeninin sorgulandığı bu bölümde ön görüşmede ve son görüşmede öne çıkan açıklama “Yalan söylemek kötü sonuçlar doğurur” dur. Bu başlık öğrencilerin ahlaki algılayışının somut düşünceler üzerinde olduğunu göstermektedir. Verilen diğer cevaplarda somut düşüncenin devamı niteliğindedir. Değeri oluşturan davranışı ve sonuçlarını somut veriler üzerinde sürdürmeye çalışan bireyler ahlaki seviyelerini üst düzeye çıkaramazlar. Verilen yanıtlarda dürüstlüğün evrensel boyutu belirten tek ifade “Dürüstlük bir erdemdir.” Başlığıyla karşımıza çıkmaktadır. Tablo 18’den de görülmektedir ki bu başlığın frekansı ön görüşmede ve son görüşmede değişmemiştir.

Ön görüşme ve son görüşme arasında belirgin bir durum da diğer başlığının ön görüşmede fazlaca yer tutmasıdır. Ön görüşmede diğer başlığıyla sınıflandırılan yanıtlar öğrencilerin soruyu tam kavrayamadığını göstermektedir. Öğrencilere Osman’ın neden doğru/ yanlış davrandığı sorulmuşken öğrenciler aynı durumda kendilerinin nasıl davranacağını belirtmiştir. Öğrenci cevapları şu şekildedir:

D.7 Ne olursa olsun bir durum karşısında ilk önce yalana değil öğretmenine düzgünce anlatmalı

D.4 Ben olsam hocaya gider anlatırdım böyle böyle bir halt yedim diye

D.3 Korktuğu için böyle yapmıştır ama davranması yanlış doğruyu söylemesi gerekir

D.10 Osman dürüst bir şekilde söylese öğretmeni kızmaz çünkü bilerek yapmadı

D.1 Öğretmen geldiğinde ona her şeyi anlatmalıdır

D.13 Öğretmene gidip onu kışkırdığını ve özür dilediğini söylemeli

Son görüşmede diğer başlığıyla sınıflandırılan 2 yanıt: D.5 “Çünkü öğretmenine baştan söylese fazla kızmaya bilir. Öğretmeni vazoyu kıranı bulmak için bir yolunu bulur” ve D.14 “Osman’ın davranışı yanlıştır. Çünkü Osman’ın yaptığı kötü davranışı ve verdiği zararı karşılamadan ve en önemlisi de dürüst olmadığından yaptığı davranış korkaklık değil de

dürüst olmadığı için söylememiştir” şeklindedir. Bu ifadeler davranışın nedenini ortaya koymada ahlaki bir açıklama sağlamadığı için diğer başlığı altında sınıflandırılmıştır.

Son görüşmede soruyu kavrayan öğrenciler yanıtlarında bir ahlaki açıklama içeren düzeyde ifadelere yer vermişlerdir. Son görüşmede frekansı belirgin bir biçimde artan başlık “Yalan söylemek başkalarına zarar verebilir.” başlığı olmuştur. Diğer başlığındaki yanıtların çoğu somut sonuçları öne çıkaran bu ifadeye toplanmıştır. Yaşanan bu değişim yapılan uygulama ile öğrencilerin anlama ve yorumlama becerilerinde bir ilerleme sağladığını göstermektedir.

Kontrol grubunun verdiği yanıtlar olabildiğince deney grubu yanıtlarının kategorilerine benzer şekilde tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 19
*Kontrol Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “ Sizce Osman ’ın Kararı Doğru Mudur? ”
Sorusuna Verilen Yanıtlar*

Yanıtlar	Ön görüşme f	K.20	Son Görüşme f
Doğrudur	1	K.20	0
Yanlış	19		20

Ön görüşmede ve son görüşmede kontrol grubu öğrencileri yapılan davranışın yanlış olduğunda hem fikirdirler. Bu durum dürüst davranış hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Tablo 20
Kontrol Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay Metni “Neden böyle düşünüyorsunuz?”
Sorusuna verilen Yanıtlar

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Dürüstlük bir erdemdir	7 K.3, K.4, K.8, K.14, K.17, K.18, K.19	5 K.4, K.11, K.14, K.15, K.20
Yalan söylemek kötü sonuçlar doğurur	5 K.2, K.9, K.10, K.12, K.13	4 K.8, K.9, K.10, K.18
Yapılan davranışın sonucuna katlanılmalı	1 K.11	0
Yalan söylemek başkalarına zarar verebilir.	0	2 K.3, K.13
Diğer	7 K.1, K.5, K.6, K.7, K.15, K.16, K.20	9 K.1, K.2, K.5, K.6, K.7, K.12, K.16, K.17, K.19

Tablo 20 incelendiğinde deney grubundan farklı olarak kontrol grubu yanıtlarında daha somut ve evrensel bir değer algısına sahiptir. Deney grubunun “Yalan söylemek kötü sonuçlar doğurur” başlığının somut ve sonuçlarının rasyonel betimlenebilirliğine karşın kontrol grubunun “Dürüstlük bir erdemdir ” yanıtının evrensel ve soyut bir algıyla daha geniş ve kapsayıcı bir dürüstlük algısı vardır.

Kontrol grubunda ön görüşme ve son görüşmede dürüstlük değeri örnek olay metninde “Neden böyle düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri karşılaştırıldığında büyük bir değişim olmadığı görülmektedir. Ayrıca aynı soru için deney gurunda öğrenciler belli bir başlıkta yoğunlaşmışken kontrol grubunda bir yoğunlaşmadan söz edemeyiz. Diğer yanıtları deney grubunda belirgin bir azalma göstermişken kontrol grubunda tam tersine bir artış görülmektedir. Bu da kontrol grubu ile yapılan çalışmanın algı değiştirmede yeterli bir katkı sağlamadığını göstermektedir.

Diğer başlığı altında verilen yanıtlar öğrencilerin davranışı ahlaki temele dayandırmadan yanlış olduğunu belirttiği ifadelerdir. Ön görüşmede bu başlık altında verilen yanıtlar şunlardır:

K.1 Yalan söylemek yerine öğretmenine dürüstçe söylese belki de öğretmeni ona kızmazdı.

K.5 Dürüstçe söylemeliyiz ama korkudan düşünemeyiz kaçmayı planlarız.

K.6 Doğru olmadığını düşünüyorum çünkü Osman'ın yaptığı yanlıştır sınıfta top oynamaması gerekmektedir ve vazoyu kırdığını dürüst olup söylemesi gerekir.

K.7 Dürüst olması gerekir vazoyu kırdığını ve öğretmen masasındaki defteri ısladığını söylemesi gerekir.

K.15 Bunu yaptıysa bile bir şekilde telafi etmeye çalışmalıdır.

K.16 Çünkü Osman dürüst biri olsaydı oradan sessizce uzaklaşmazdı öğretmeniyle konuşup durumu izah edebilirdi.

Son görüşmede bu başlık altında verilen yanıtlar şunlardır:

K.1 Çünkü yalan söyleyeceğine dürüst olup öğretmenine söylese belki de öğretmeni kızmaz ve hatta dürüst olduğu için ona hediye bile verebilirdi.

K.2 Osman böyle yaparak hem arkadaşlarının ona olan güvenini sarsmış hem de sorumluluğundan kaçmıştır böyle yapmamalıydı.

K.5 Çünkü yaptığı şey çok yanlış.

K.6 Çünkü Osman yalan söylemeyi tercih etmiştir dürüst olup her şeyi anlatması gerekirdi.

K.7 Dürüst davranması gerekir.

K.12 ben olsam söylerim.

K.16 Osman dürüst bir insan olsaydı öğretmenine bu durumunu izah ederdi kaçmakla iyi bişi yapmamış.

K.17 Yaptı şeyin yanlış olmasını bilmek güzel bir şey ama o yaptığı yanlışı düzeltmemesi yanlıştır. Dürüst olup öğretmenine anlatması gerekir.

K.19 Çünkü yapmaması gereken bir şey yapmış.

Aktarılan ifadelerden de görüldüğü üzere dürüst olmamanın ahlaki nedenselliğini açıklamak yerine davranışın yanlış olduğunu dürüst davranılmadığını belirten ifadelerle yanlış buldukları ifadeleri açıklamaya çalışmışlardır.

Dayanışma değerine ait bulgular. Dayanışma değeri için düzenlenen örnek olay metninde okul arkadaşı olan Eda ile Arzu arasında bir ikilem oluşturulmuştur. Arzu derse gelemediği için verilen ödevi yapamamaktadır. Ancak ödevinin son günü yarındır. Eda ise çok yorgundur. Verilen ödevi hemen yapıp uyumak istemektedir Eda'nın içinde kaldığı bu ikilem dayanışma- yardımseverlik değeri üzerine kurgulanmıştır. Bu ikilemde öğrencilerin kendilerini Eda'nın yerine koyarak verdiği yanıtlar tablo 21'de şu şekilde sınıflandırılmıştır.

Tablo 21

Deney Grubu Dayanışma Metni Örnek Olay "Siz Eda'nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?" Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Doğrudan yardım ederim	13 D.1, D.2, D.3, D.5, D.6, D.7, D.8, D.10, D.12, D.13, D.14, D.15, D.17	15 D.1, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17
Önceliği kendi ödevime verir sonra yardım ederim	2 D.11, D.16	2 D.2 D.11
Yardım etmem	1 D.9	0
Tasnif dışı yanıt	1 D.4	0

Ön görüşmede önceliğini kendi ödevine veren D.11 kodlu öğrenci son görüşmede de bu tutumunu sürdürmüştür. D.1 kodlu öğrenci ön görüşmede "Arzuya yardım ederdim" ifadesini son görüşmede "Edanın yerinde olsam hem kendi ödevimi hem de arkadaşımın ödevini beraber yapmamız gerektiğini söylerim ve yaparım." ifadesini kullanmıştır. Bu ifade dayanışma değerini daha çok benimsediğini göstermektedir. Dayanışma değeri olumlu yönde bir artış göstermiştir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre davranışı sergileme sebepleri gruplandığı tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Deney Grubunun Dayanışma Değeri Örnek Olay “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar.

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Dostluklarının, insanlığın gereği olduğu için	7 D.3, D.6, D.15, D.5, D.10, D.17, D.14	9 D.3, D.4, D.9, D.10, D.12, D.14, D.15, D.16, D.17
Onun da kendisine yardım eder düşüncesi ile	1 D.8	3 D.5, D.6, D.8
Önceliği kendi ödevine verdiği için*	1 D.9	3 D.2, D.11, D.13
Zor durumdaki ne yardım etmek için	4 D.13, D.2, D.16, D.12	0
Yardımlaşma güzel olduğu için	1 D.7	1 D.7
Arkadaşını incitmemek için	2 D.1, D.11	0
Tasnif dışı	1 D.4	1 D.1

*Yardım etmem cevabına karşılık

Gruplar incelendiğinde öğrenci davranışlarında ön görüşmede ve son görüşmede en yüksek frekansa sahip başlığın “Dostluklarının, insanlığın gereği olduğu için” olduğu görülmektedir. İnsanlığın gereği olarak düşünülerek yapılan her eylem üst düzey bir ahlaki seviyeyi işaret eder. Grubun oluşturduğu metinlere bakıldığında da en yüksek ahlaki göstergelerin olduğu ifadeler dayanışma etkinliklerine ait metinlerdedir. Öğrencilerin buradaki ifadeleriyle metinlerdeki özellikler birbirini tamamlar niteliktedir.

“Onun da Kendisine Yardım Eder Düşüncesi İle” başlığı son görüşmede en çok frekansa sahip ikinci başlıktır. Bu ifade karşılıklı çıkar ilişkisi gözetmektedir. Karşılıklı yapılan yardım “Saf Çıkarıcı” ahlaki düzeyin davranışları arasında yer alır. Bu grup davranış gelenek öncesi düzeyde kalmış, ahlaki gelişimin alt bölümündeki birey davranışlarıdır.

Ön görüşmede gruplanamayan 1 yanıtta öğrencinin cevabı şu şekildedir:

D.4 “Hem ben zaman kaybetmezdim hem de Arzunun ödevi bitmiş olurdu.”

Öğrenci arzuya yardım etmeye yanaşmıyor. Kendi zamanını kıymetli buluyor. Ne kadar yakın arkadaş olsa da dayanışma ruhundan uzak bencil bir tavır sergiliyor.

Son görüşmede gruplanamayan 1 yanıtta öğrencinin cevabı şu şekildedir:

D.1 “Bu şekilde 1 ödevi 2 kişi yapmış olur ve kısa sürede ödevler biter.”

Öğrenci ifadesi dayanışma değerini kazandığının belirtisidir. Ancak tasnif dışı olarak belirtilmesinin sebebi davranışın nedenini belirtmemesidir. Verdiği yanıtta durumun ahlaki nedenine ışık tutacak bir ifade bulunmamaktadır..

Aynı örnek olayda “Siz Eda’nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” sorusuna kontrol grubunun verdiği yanıtlar tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Kontrol Grubu Dayanışma Metni Örnek Olay “Siz Eda’nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Doğrudan yardım ederim	15 K.2, K.42, K.20, K.18, K.17, K.19, K.5, K.8, K.9, K.15, K.3, K.7, K.14, K.16, K.13	8 K.4, K.16, K.17, K.1, K.20, K.3, K.14, K.7
Önceliği kendi ödevime verir sonra yardım ederim	1 K.10	0
Yardım etmem	1 K.11	5 K.19, K.5, K.8, K.18, K.11
Nasıl yapılacağını anlatırım, yardım etmem	3 K.12K.6. K.1	5 K.9, K.6, K.2, K.12, K.13
Tasnif dışı yanıt	0	2 K.10, K.15

Tablo 23’te dikkat çeken nokta ön görüşmede her hangi bir şarta belirtmeden yardım eden öğrenci sayısının azalmasıdır. Buna karşın yardım etmem yönündeki cevapların sayısının artmasının öğrencilerde dayanışma değerini sorguladıklarının göstergesidir. Kontrol grubu ile sadece hikâye içindeki değer ne olduğuna dair değer açıklaması çalışması yapılmıştır. Bu çalışma değer ne olduğunun farkına varılması amacıyla yapılmıştır. Değer aktarımı üzerinde katkısı olmadığı görülmektedir. Ön görüşmede verilen yanıtlarda dayanışma değerindeki olumsuz artış son görüşmede dayanışmanın ne olduğuna dair düşüncelerindeki değişiklik olduğunun göstergesidir.

Kontrol grubunun “Siz Eda’nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara göre davranışı sergileme sebepleri tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Kontrol Grubunun Dayanışma Değeri Örnek Olay “Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar.

Yanıtlar	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Önceliği kendi ödevine verdiği için*	0	6 K.5, K.19, K.13, K.11, K.6, K.8
Dostluklarının, insanlığın gereği olduğu için	5 K.7, K.2, K.15, K.5 K.20	5 K.17, K.2, K.20, K.14, K.9
Zor durumdaki ne yardım etmek için	4 K.18, K.17, K.6, K.19	3 K.12, K.1, K.7
Onun da kendisine yardım eder düşüncesi ile	5 K.9, K.3, K.16, K.13, K.14	3 K.3, K.4, K.16
Arkadaşını incitmemek için	1 K.8	0
Yardımlaşma güzel olduğu için	3 K.12, K.4, K.1	0
Tasnif dışı	2 K.10, K.11	3 K.10, K.15, K.18

*Yardım etmem cevabına karşılık

Kontrol grubunda ön görüşmede artan olumsuz yöndeki yanıtlar dayanışmadan uzaklaştıklarının göstergesidir. Bunu davranışlarının nedenleri de ortaya koymaktadır. Ön görüşmede hiç frekans değeri göstermeyen “Önceliği kendi ödevine verdiği için” başlığı son görüşmede 6 değerine ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin yaşlarının da etkisi olan ergen benmerkezciliğinin etkisi yadsınmaz. Son görüşmedeki yanıtlar ön görüşmeye göre ahlaki seviyede daha geride bir düzeydedir. Azalan frekanslara bakıldığında evrensel ahlak düzeyindeki davranışlar son görüşmede hiç görülmemektedir. Ancak bu yaş döneminin özelliği olan toplum tarafından kabul görme, beğenilme, bir grup içerisinde yer alma vs. gibi sosyal davranışları içine alan “Dostluklarının, insanlığın gereği olduğu için” başlığının frekansı değişmemiştir. Bu bağlamda sadece değerlerin açıklanmasıyla yapılan çalışmanın öğrencilerin davranışlarında değişiklik oluşturamayacağını göstermektedir. Ön görüşmede verilen yanıtlarda üst düzey ahlaki seviyede olan bireylerin daha alt seviyede bir davranışı gösterecek edecek bir ifade kullanması beklenmez.

Ön görüşmede te tasnif dışı cevaplar şunlardır:

K.10 “Bugünün işini yarına bırakma demişler. O da bu zamana kadar yapsaymış.”,

K.11 “Çünkü bugünün işini yarına bırakma.”

Öğrencilerin metni anlamda dahi başarılı olamadıkları görülmektedir. Çünkü durum hastalığı yüzünden derse gidemeyen arzuya yardım ile alakalıdır. Zamanla ilgili bir veriye metinde yer verilmemektedir.

Son görüşmede tasnif dışı verilen cevaplar şunlardır:

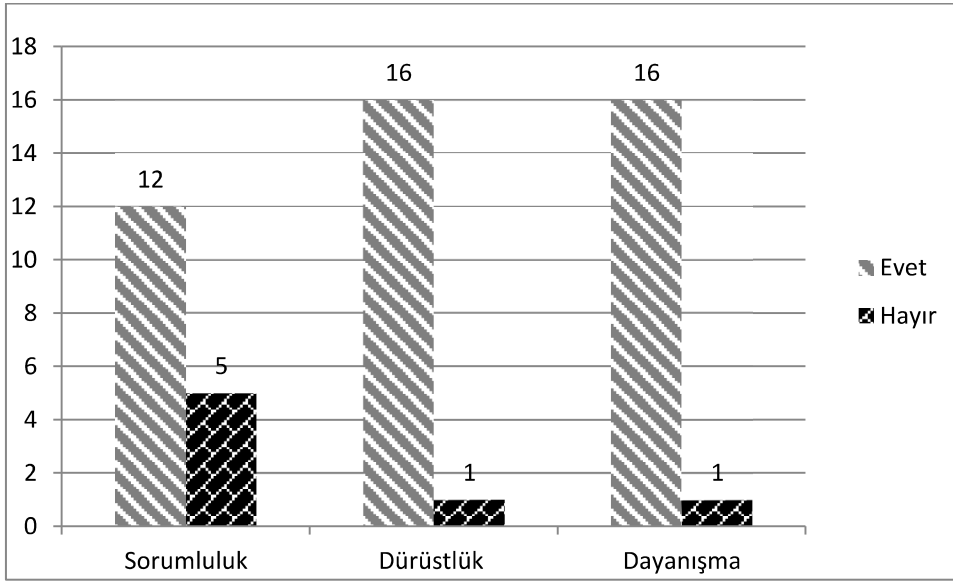
K.10 “Sonuçta arkadaşlar, hiç yardım etmemelik de olmaz. O yüzden birazına kadar eder ve üzerine düşen arkadaşlık görevini yerine getirir.”

K.15 “ Hem arkadaşıma yardım etmiş olurum hem kendi işlerimi halletmiş ve dinlenmiş olurum.”

K.18 “Her şeyini zamanda yapması gerektiğini öğrenir ve bu da ona ders olur.”

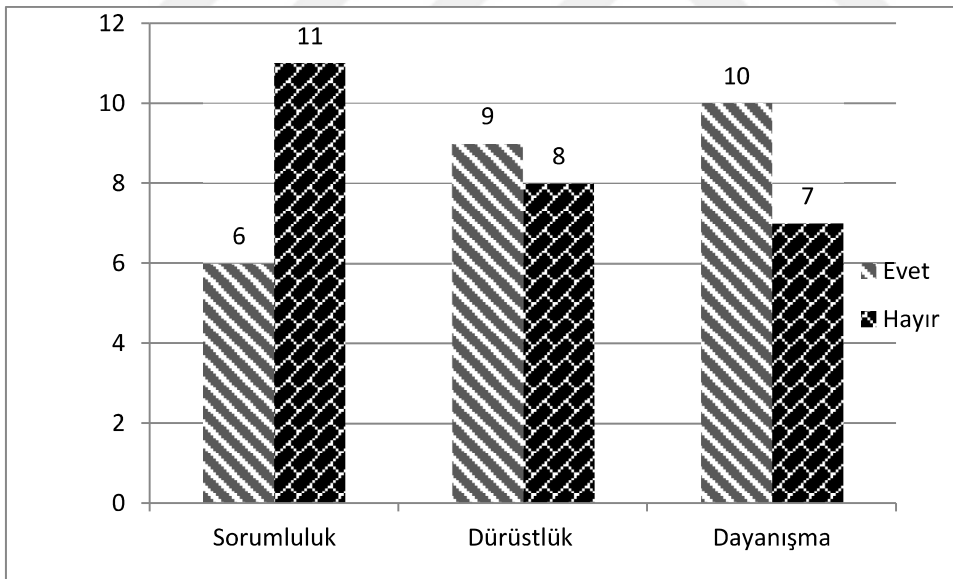
Metinlerden elde edilen veriler. Tür değiştirme yönteminin değer öğretimine etkisi incelemede bir diğer veri kaynağı da öğrencilerin oluşturduğu metindir. Öğrencilerin tür değiştirme uygulaması sürecinde oluşturduğu metinlerde değere yer verme ve değeri vurgulama düzeyleri tür değiştirme yönteminin öğrenciler üzerinde değer öğretiminde etkililik düzeyini gösterecektir.

Oluşturulan grafiklerle öncelikle öğrencilerin metin içinde işlenen değere yer verip vermediği ifade dirmiştir. Değere yer verme düzeyi öğrencilerin değeri öğrenip öğrenmediğine dair kanı oluşturacaktır. Ardından yer verilen değer ne derece vurgulandığına dair tablolar öğrencilerin metinleri oluştururken amaçlı bir çaba sarf edip etmedikleri hakkında fikir verecektir.



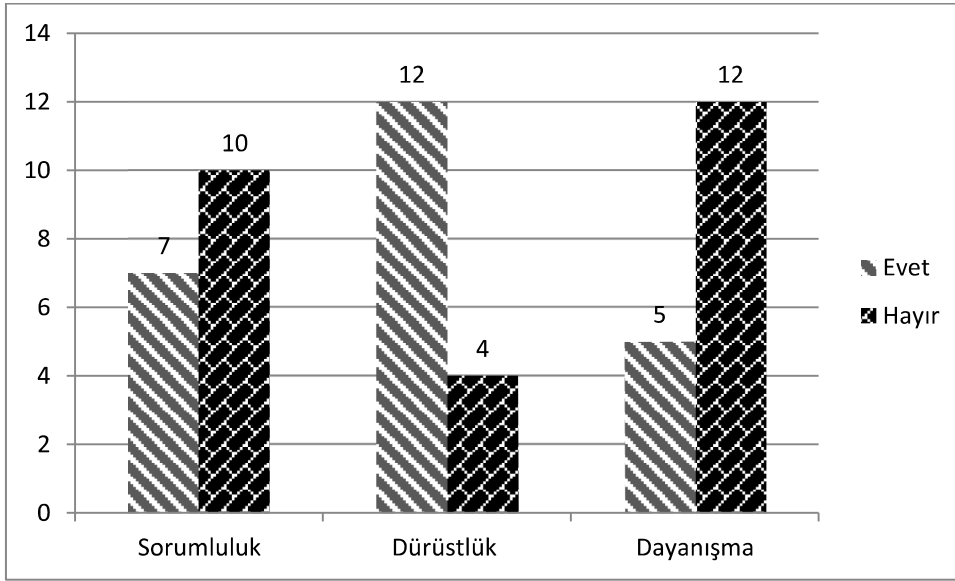
Grafik 1. Oluşturulan mektuplarda değerlere yer verilme düzeyi

Grafik 1 incelendiğinde yazılan mektuplarda işlenen değer büyük oranda yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin uygulama süreci ilerledikçe mektuplarında değere yer verme düzeyi artmıştır.



Grafik 2. Oluşturulan mektuplarda değerlerin vurgulanma düzeyi

Değeri vurgulamak metin içerisinde o değeri öne çıkaran ifadelerle yer vermek anlamında kullanılmıştır. Grafik 1 incelendiğinde mektup türü için uygulama süreci ilerledikçe değeri öne çıkaran ifadelerin arttığı görülmektedir.



Grafik 3. Tamamlanan fabl metinlerinin değere uygun devam ettirilme düzeyi

Grafik 3 incelendiğinde tamamlanan fabl metinlerinde işlenen değere yer verme düzeyi dürüstlük değerinde bir artış göstermişken dayanışma değerinde bir düşüş söz konusudur.

Dayanışma ile ilgili olarak yarım bırakılan fabl metni okuyucuyu iki farklı sorunla baş başa bırakmıştır: Birincisi aslan deveyi yemek için verdiği sözden dönecek mi, ikincisi eğer dönmezse nasıl bir çare bulacak. Dayanışma değeri çalışması için fabl tamamlama etkinliğinde öğrencilerden beklenen aslanın sözünü tutması ve bütün hayvanların dayanışma içinde sorunlarının üstesinden gelmesidir. Ancak yapılan çalışma standart cevaplı bir görüşmede olmadığı için metin tamamlamada özgür bırakılan öğrenciler beklenenden çok farklı tamamlamalar yapabilmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler dayanışma değerinden çok aslanın sözünü tutup tutmaması üzerine kurulu dürüstlük davranışa yoğunlaşmışlardır. Metinlerin çoğunda ortaya çıkan sorunu dayanışma içinde halletmek yerine aslanın deveye karşı vermiş olduğu sözün yerine getirilip getirilmediği sorgulanmıştır.

Metinlerde yer alan dayanışma değeri ile dürüstlük değerinin metinlere dağılışı tablo

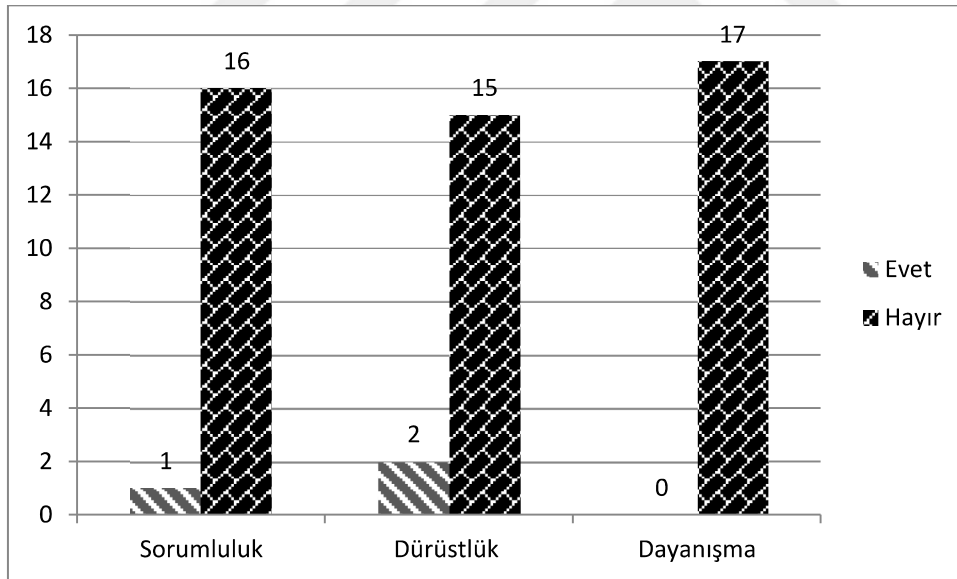
25 'te gösterilmiştir.

Tablo 25

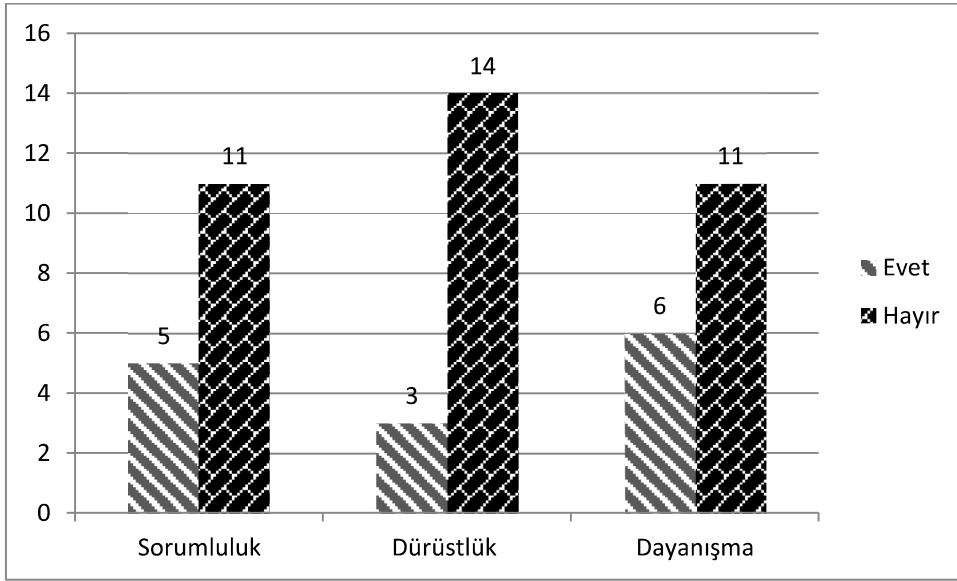
Dayanışma Değeri ile Dürüstlük Değerinin Metinlere Dağılışı

Değerler	F
Dayanışma Yok(Dürüstlük Var)	D.3, D.5, D.8, D.9, D.10, D.12, D.13, .14, D.16, D.17
Dayanışma Var	D.1, D.11
Dayanışma Var Ancak Olumsuz Yönde(Dürüstlük Var)	D.7
Dayanışma Yok (Dürüstlük Yok)	D.2, D.4, D.6, D.15

17 metinden sadece 2 tanesi dayanışma değerini metinlerinde beklendiği gibi kullanmıştır. Olumsuz yöndeki dayanışma sayısı 1'dir. Metinlerin büyük bölümü ise dayanışmadan uzaktır. Metnin doğru yorumlanamaması, öğrencilerin dayanışma değeri yerine dürüstlük değeri için davranış sergilenmesine sebep olmuştur.



Grafik 4. Tamamlanan fabl metinlerinde değerlerin vurgulanma düzeyi



Grafik 5. Oluşturulan fabl metinlerinde değerlerin vurgulanma düzeyi

Grafik 4 ve 5 incelendiğinde değerlerin vurgulanma düzeyi düşüktür. Uygulama sürecinde de değerlerin vurgulanmasında dalgalanmalar görülmektedir. Bir düşünceyi değeri ya da duyguyu vurgulamak, amaçlı metin yazmak anlamına gelir. Mektup türünün rahat üslubu ve samimi ifadeye müsait yapısı değer vurgulanmasına izin vermiş ancak bir kurgunun söz konusu olduğu fabl metinleri öğrenci tarafından bu amaçlı yapıyı oluşturacak biçimde kullanılamamıştır. Öğrencilerin bu tarz amaçlı metinler oluşturmak için eğitim almadığı göz önüne alındığında metinlerin değer barındırması değer kazandırıldığını göstermede önemli bir göstergedir.

Sonuç olarak her ne kadar değer vurgulanmasa da çalışma süreci içerisinde öğrencilerin değer barındıran metinler oluşturmada bir artış söz konusudur. Bu da tür değiştirme yönteminin değer öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerin değer üzerindeki görüş ve düşüncelerini değiştirmede etkili midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışma grubunda görüş formundaki cevaplar formun daha iyi anlaşılabilmesi için olabildiğince her iki grupta benzer kategorilendirilerek benzer tablolar oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüş formunda sorulan sorular açık uçlu sorulardan oluştuğu için verilen yanıtların birbirinin aynı olması beklenemez. Bu sebeple yanıtlar ifadelerin amacına göre toplanarak bir başlık altında kategorize edilmiştir.

Sorumluluk değeri görüş formunda öğrencilere 4 farklı soru ile dayanışma hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. “Sizce sorumluluk nedir?”, “Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır?”, “Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir?”, “Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?” soruları ile sorumluluk hakkındaki fikirlerine, sorumluluk değerinin kapsamına ve sorumluluk değerine sahip bir bireyin özellikleri hakkındaki düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır

Sorumluluk sözcüğü “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet.”(TDK 2020) olarak tanımlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değeri için algıları ise tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Deney Grubu tarafından “Sizce Sorumluluk nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Sizce Sorumluluk nedir?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yapmamız gereken iş ve davranışlar	8 D.1, D.2, D.3, D.5, D.6, D.7, D.9, D.13	9 D.1, D.2, D.3, D.4, D.6, D.8, D.9, D.16, D.17
İnsanın davranışlarının bir şeyi görev görmesi ve sorumluluk bilincine sahip olmasıdır	2 D.11, D.17	2 D.10, D.11
Bir konu veya olayda üstlenmemiz gereken her şeye sorumluluk denir.	0	2 D.7, D.13
Sorumluluk insanın iradesiyle yapmış ya da seçmiş olduğu şeyin sonuçlarına katlanmasıdır	3 D.12, D.14, D.15	1 D.12
Verilen bir işi ya da sözü tutmaktır.	0	1 D.5
Zorunlu olarak her gün ya da belirli bir düşüncede bizim hayatımızı ya da çevremizdeki insanların hayatını kolaylaştırmak için yaptığımız durum	1 D.16	0
Diğer	2 D.8, D.10	2 D.14, D.15

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun tanımlanan sorumluluk ifadesinden uzak olduğu görülmektedir. Ön görüşmede, tanımlanan ifadeyle en benzer başlık “Sorumluluk insanın iradesiyle yapmış ya da seçmiş olduğu şeyin sonuçlarına katlanmasıdır.” başlığıdır. Ancak bu başlığın toplam frekans değeri 3’tür. Son görüşmede de frekans değeri değişmemiştir. Diğer başlıklar ise öğrencilerin sorumluluğu yapılan işin sonuçlarını üstlenmekten çok yapılan işi yerine getirme olarak algıladığını göstermektedir. Ön görüşmede ve son görüşmede 14 öğrenci yapılan işin sonucunu üstlenmek yerine yapılan bir işi verilen bir davranışı yerine getirme olarak sorumluluk değerini algılamıştır. Her ne kadar bir işi yerine getirmek sorumluluk bilincinin olduğunu gösterse de yapılan bir işin sonuçlarının üstlenilmesi sorumluluk kavramının doğru anlamlandırılması ve değerini anlamada önemlidir. Çünkü bir işi yapmak ya da bir görevi yerine getirmek sizin zorunlu olduğunuz bir durum olabilir ancak bu işin ya da görevin yapılması veya yapılmaması durumunda ortaya çıkabilecek yeni durumların mesuliyetinin bilincinde olunarak bu durumların sonucunun üstlenilmesi doğru bir sorumluluk anlayışını ortaya koyacaktır.

Bu bağlam da öğrencilerin sorumluluk değerinin ifade ettiği anlamı belirlemede eksik oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin kendilerini en çok kime karşı sorumlu hissettiklerini gösteren tablo 16 aşağıda yer almaktadır. Bu soru için öğrencilerin yanıtları birden fazla başlıkta yer alabildiği için verilen yanıtlar frekans değerine göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 27
Deney Grubu Tarafından “Kimlere Karşı Sorumluluklarınız Vardır?” Sorusuna Verilen Yanıtların Frekans Değeri

Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Aile / Akraba	16	16
Arkadaş / Dost	8	12
Öğretmen	8	10
Çevremizdekilere	5	7
Vatan	1	2
Allaha	2	0
Kendime	1	0
Sevdiğim insanlara	0	1

Tablo 27’den de görüldüğü üzere en yüksek frekans ön görüşmede ve son görüşmede aile, akraba başlığında görülmektedir. Bu ifade Türk aile yapısını ve koruyucu tutumlu ile paralellik göstermektedir. Bireyler kendine en çok emeği geçen insanlara karşı kendilerini daha çok sorumlu hissetmektedir. Hemen ardından gelen arkadaş dost başlığı ise bireylerin kendi çevresine karşı olan sorumluluk duygusunu göstermektedir. Bireyler daha çok kendi çevresinde olan kişilerle, daha somut ilişkileri olduğu bireylere karşı kendini sorumlu hissetmektedir. Doğrudan ilişkilerin sorgulanamadığı, sorumlulukların karşılığının somutlaşmadığı, bireysel ilişkileri zedelemeyen, daha soyut alanda rol alan vatan, Allah başlıklarının frekans toplam değeri ön görüşmede 3 iken son görüşmede 2’dir. Bu durumda bireylerin ahlaki düzeylerinin alt aşamalarda olduğunu göstermektedir.

Tüm frekanslara bakıldığında özellikle aile ve akraba başlığı ön görüşmede ve son görüşmede 16 değerine sahiptir. Bu da hemen her öğrencinin öncelikle kendini ailesine karşı sorumlu hissettiğini göstermektedir. Bu durum Türk toplumunun aileye verdiği önemi göstermede önemlidir.

Öğrencilerin sorumluluklarının ne olduğuna dair görüşlerini belirttikleri yanıtlar tablo 28’de gösterilmiştir. Bu soru için öğrencilerin yanıtları birden fazla başlıkta yer alabildiği için verilen yanıtlar frekans değerine göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 28

Deney Grubu Tarafından “Sorumluluklarınız Var mıdır? Varsa Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Frekans Değeri

Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Ev işlerinde yardımcı olmak (Anne ve babamıza yardımcı olmak)	7	8
Ders çalışmak	6	6
Okula gitmek	4	6
Ödev yapmak	2	6
Anne, baba, arkadaşlarımıza ve öğretmenimize karşı saygılı birey olmak	3	4
Odamızı toplamak	1	3
Aileme bakmak	1	1
Eşyalarımıza sahip çıkmak	0	1
Gelecek için çalışmak	0	1
Çevreye karşı duyarlı olmak	3	0
Verilen işlerini yerine getirmem	1	0

Öğrenciler kendilerini sorumlu hissettikleri durumları tablo 28’de ön görüşmede 9 son görüşmede 9 başlıkla ifade etmiştir. En yüksek frekansa sahip başlıklar olan “Ev işlerinde yardımcı olmak ve Ders çalışmak” hem ön görüşmede hem son görüşmede karşımıza çıkmaktadır.

Bu yaş grubu öğrencilerden derslerinde başarılı olması, okuluna düzenli bir şekilde devam etmesi ve ödevlerini yapması beklenmektedir ancak öğrenciler bu sorumluluklarının hepsinin önüne “Ev işlerinde yardımcı olmak” başlığını koymuştur. Bu durum öğrencilerin kendilerinden beklenenlerin dışında da sorumluluklara öncelik verdiğini göstermektedir.

Bu yaş grubundan beklenen davranışların yer aldığı “Ders çalışmak, Okula gitmek, Ödev yapmak” başlıklarının frekans değerleri toplamı ön görüşmede 12 son görüşmede 18’dir. Çalışma öğrencilerin bireysel sorumluluklarının farkına varmasında faydalı olduğu görülmektedir. Son görüşmede yer alan başlıkların toplam frekans değerinin yarısına eşit olan bu değer bize her öğrencinin kendilerinden beklenen sorumluluklara yönelik bir ifadeye bulunduğunu göstermektedir.

Son görüşmede öğrencilerin hiçbiri evrensel ya da ulusal sorumluluk bağlamında bir ifade de bulunmamıştır. Ön görüşmede çevreye karşı duyarlı olmak ifadesi bireylerin sadece kendilerine değil kendileri dışında da evrensel anlamda sorumluluklarının olabileceğini gösteren bir başlıktır. Bu başlık ön görüşmede ve sadece 3 öğrenci tarafından ifade edilmiş ancak son görüşmede hiçbir öğrenci ne bu başlığa ne de başka bir evrensel ifadeye yer vermemiştir. Bu durum öğrencilerin bireysel sorumluluklarını anlamada yeterli ancak evrensel sorumluluklarını anlama noktasında yetersiz olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sorumluluk sahibi bir bireyde olmasını bekledikleri özellikler tablo 29’da gösterilmiştir. Tablo 29 oluşturulurken verilerin anlamlı bir hale gelebilmesi için birbirine yakın özellikler tek başlıkta toplanmaya çalışılmıştır. Bu soru için öğrencilerin yanıtları birden fazla başlıkta yer alabildiği için verilen yanıtlar frekans değerine göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 29

Deney Grubu tarafından “Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri

Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Disiplinli/Düzenli/Görevini Zamanında yapan/Plan ve programlı çalışan/ Dakik	8	10
Bilinçli olmak	5	7
Dürüst/Doğru	5	6
Sözünü Tutan	0	4
Güvenilir/Sadık	4	3
Duyarlı/Umursamaz olmayan	2	2
Yardım sever	1	2
Sabırlı	0	2
Merhametli/Şefkatli/Sevgi dolu	3	1
Kararlı	0	1
Cömert	0	1
Açık sözlü	0	1
Saygılı	2	0
Pratik	1	0
Hoşgörülü	1	0
Adaletli	1	0
Öz güvenli	1	0
Dikkatli	1	0

Ön görüşmede ve son görüşmede sorumluluk sahibi bir insan için öğrencilerin beklediği en önemli özellikler “Disiplinli/Düzenli/Görevini Zamanında Yapan/ Plan ve Programlı Çalışan/ Dakik başlığıyla ilk sırada yer almaktadır. “Bilinçli Olmak” başlığı aranan 2 özellik olmuştur 3. özellik ise “Dürüstlük/Doğruluk” olmuştur. Bu üç başlık öğrencilerin yığılma gösterdiği başlıklar olmuştur. Ön görüşmede yer alan “ Pratik, Saygılı, Hoşgörülü, Adaletli, Bencil olmayan, Öz güvenli, Dikkatli” özellikleri öğrenciler tarafında son görüşmede sorumluluk değeri ile bağdaştırılmadığından ifadelerde bu özelliklere yer verilmemiştir. Buna karşın son görüşmede öğrenciler “ Kararlı, Cömert, Açık sözlü, Sabırlı, Sözünü tutan” özelliklerini sorumluluk sahibi bir bireyde olması gereken özellikler içinde düşünerek ifadelerinde yer vermişlerdir.

Öğrenciler ön görüşmede 13 başlıkta 22 özellikle sorumluluk sahibi bireyi betimlerken son görüşmede 12 başlıkta 22 özellik ile nitelemişlerdir. Ön görüşmede başlıkların toplam frekansı 35 aranan ilk üç özelliğin frekansı ise 18’dir. Son görüşmede başlıkların toplam frekansı 40 aranan ilk üç özelliğin frekansı ise 23’tür. Yani ön görüşmede ifadelerin %51,4 ü sorumluluk sahibi bir insanda olması gereken özelliklere yoğunlaşmışken son görüşmede ifadelerin %57,5 i sorumluluk sahibi bir insanda olması gereken özelliklere yoğunlaşmıştır. Bu durum öğrencilerin zihninde sorumluluk sahibi birey yapısının daha belirgin bir hal aldığı göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk değeri için algıları ise tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Kontrol Grubu tarafından “Sizce Sorumluluk nedir? Sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri.

“Sizce Sorumluluk nedir?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Sorumluluk insan üzerine düşen görev ve davranış kuralları	11	9
Yapmamız gereken iş ve davranışlar	3	4
Sorumluluk insanın iradesiyle yapmış ya da seçmiş olduğu şeyin sonuçlarına katlanmasıdır	1	2
Yerine getirmemiz gereken yazısız bir nevi kural demektir.	1	1
Zorunlu olarak her gün ya da belirli bir düşüncede bizim hayatımızı ya da çevremizdeki insanların hayatını kolaylaştırmak için yaptığımız durum	0	2
Aileye çevreye ve tüm insanlara karşı saygı demektir	2	0
Diğer	2	2

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun tanımlanan sorumluluk ifadesinden uzak olduğu görülmektedir. Ön görüşmede, tanımlanan ifadeyle en benzer olan başlık “Sorumluluk insanın iradesiyle yapmış ya da seçmiş olduğu şeyin sonuçlarına katlanmasıdır.” başlığıdır. Ancak bu başlığın frekans değeri 1’dir.Son görüşmede frekans değeri ise 2’dir. Diğer başlıklar ise deney grubu ile benzer biçimde öğrencilerin sorumluluğu yapılan işin sonuçlarını üstlenmekten çok yapılan işi yerine getirme olarak algıladığını göstermektedir.

Ön görüşmede 19 öğrenci son görüşmede ise 18 öğrenci yapılan işin sonucunu üstlenmek yerine yapılan bir işi verilen bir davranışı yerine getirme olarak sorumluluk değerini algılamıştır. Hem deney grubunda hem kontrol grubunda sorumluluk değerinin algılanışında geçmişten gelen bir eksiklik olduğu görülmektedir. Ön görüşmede saptanan bu durumun son görüşmede de majör bir değişikliğe uğramamıştır. Bu durum bireylerde küçük yaşta yanlış ya da eksik edinilen değer algılarının değiştirilmesinin güç olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu Öğrencilerinin kendilerini en çok kime karşı sorumlu hissettiklerini gösteren tablo 31 aşağıda yer almaktadır. Bu soru için öğrencilerin yanıtları birden fazla başlıkta yer alabildiği için verilen yanıtlar frekans değerine göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 31

Kontrol Grubu tarafından “Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri

Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Aile / akraba	16	16
Öğretmen	9	7
Arkadaş / Dost	7	7
Çevremizdekilere	10	5
Kendime	4	2
Canlı ve cansız tüm varlıklara	3	2
Sevdiğim insanlara	0	2
Vatan / Millet	3	1

Kontrol grubu tablo 31’de ön görüşmede ve son görüşmede en yüksek frekans deney grubunda da en yüksek değere sahip olan aile/ akraba başlığı olarak görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda bu ifadenin ortak biçimde en yüksek değere sahip olması Türk aile yapısını ve koruyucu tutumunun bireylere etkisini göstermede önemli bir faktördür. Türk toplumu kendine en çok emeği geçen insanlara karşı kendilerini daha çok sorumlu hissetmektedir. Hem deney grubunda hem kontrol grubunda bu ifadenin frekans değeri çok yüksektir. Öğrencilerin %80 i ifadelerinde kendilerini ailelerine karşı sorumlu hissettiğini belirtmiştir.

Hem deney grubu hem kontrol grubu kendilerini sorumlu hissettikleri kişileri ifade ederken benzer ifadeler kullanmışlardır. Her iki grupta 8 farklı ifadeyle kendilerini sorumlu hissettikleri kişileri betimlemiştir.

Kontrol grubu yanıtlarında da deney grubu gibi Bireyler daha çok kendi çevresinde olan kişilere, daha somut ilişkileri olduğu bireylere karşı kendini sorumlu hissetmektedir. Ancak kontrol grubu yanıtlarında doğrudan ilişkilerin sorgulanamadığı, sorumlulukların karşılığının somutlaşmadığı, bireysel ilişkileri zedelemeyen “Vatan/ Millet, Çevremizdekilere,

Canlı ve cansız tüm varlıklara” başlıklarının frekans değeri ön görüşmede 16 iken son görüşmede bu değer 8’e gerilemiştir. Ön görüşmede daha evrensel bir sorumluluk değerine sahipmiş gibi görünen kontrol grubu öğrencileri son görüşmede bu evrensel sorumluluk değerinden uzaklaşmışlardır. Kontrol grubu ile yapılan çalışma sahip olunan değerleri pekiştirmede yeterli değildir.

Kontrol grubu öğrencilerinin neleri sorumluluk dahilinde gördüklerine dair ifadeleri tablo 32’de gösterilmiştir. Bu soru için öğrencilerin yanıtları birden fazla başlıkta yer alabildiği için verilen yanıtlar frekans değerine göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 32

Kontrol Grubu tarafından “Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri

Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Ders çalışmak/ Ödev yapmak	10	13
Okula gitmek	7	9
Ev işlerinde yardımcı olmak (anne ve babamıza yardımcı olmak)	3	4
Anne, baba, arkadaşlarımıza ve öğretmenimize karşı saygılı birey olmak	2	4
Odamızı toplamak	3	2
Çevreye karşı duyarlı olmak (doğa, insanlar ve hayvanlar)	3	2
Vatanıma, milletime, aileme çevremdeki herkese hayırlı bir birey olmak	3	2
Aileme bakmak	1	1
Sosyalleşme	1	1
Sayamayacağım Kadar Fazla	0	1
Kötü Alışkanlıklar Edinmemek (Sigara, Alkol Vb.)	1	0

Deney grubundan farklı olarak kontrol grubu kendilerinden beklenen sorumluluklar hakkında daha bilinçlidir. Bu yaş grubu bireylerden beklenen derslerinde başarılı olması, okuluna düzenli bir şekilde devam etmesi ve ödevlerini yapması gibi davranışlar ön görüşmede ve son görüşmede diğer sorumlulukların önünde yer almaktadır. Ancak bu olumlu durum son görüşmede belirgin bir artış göstermemektedir. Yapılan çalışmanın edinilen

sorumluluk algısını değiştirmediği gibi sorumluluk değerinin ne olduğuna y6nelik algıya da etki edememektedir.

Kontrol grubu 6ęrencilerinin Sorumluluk sahibi bir bireyde olmasını bekledikleri 6zellikler tablo 33’te g6sterilmiştir. Bu soru için 6ęrencilerin yanıtları birden fazla başlıkta yer alabildiği için verilen yanıtlar frekans değerine g6re sınıflandırılmıştır.

Tablo 33

Kontrol Grubu tarafından “Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi 6zellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değerleri

Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi 6zellikler bulunur	6n G6rüşme f	Son G6rüşme f
Dürüst/Doğru	4	8
Güvenilir/Sadık/Sözünü Tutan	1	7
Disiplinli/Düzenli/G6revini zamanında yapan/Plan ve programlı alışan/Dakik	8	6
Bilinçli	4	4
Saygılı /Terbiyeli	3	3
Sabırlı	2	2
Çalışkan	2	2
Akıllı /Zeki	1	2
Anlayışlı / Düşünceli/ Hoşgörölü	1	2
Merhametli/şefkatli/Sevgi	1	1
Akli dengesi yerindedir	1	1
6z güvenli	0	1
Tutumlu	0	1
Rahattır	0	1
Yardımlı Sever	2	0
Belirli yaşa gelmiş olmalı	2	0
Başarılı	2	0
Kararlı / Azimli	2	0
Otoriter	1	0

Kontrol grubu Deney grubundan farklı olarak 6n g6rüşmede istenen 6zellikler ile son g6rüşme istenen 6zellikler değişkenlik g6stermiştir. 6n g6rüşmede sırasıyla en çok aranan ilk 6zellik “Disiplinli/ Düzenli/ G6revini zamanında yapan/ Plan ve programlı alışan/ Dakik” ikinci 6zellik “Dürüst/ Doğru” ve üçüncü 6zellik “Bilinçli” iken son g6rüşmede hem bu 6zelliklerin sırası hem de frekans değeri değişmiştir. Son g6rüşmede sorumluluk sahibi bir insanda aranan ilk 6zellik “Dürüst/ Doğru” dur. Bu başlığın 6n g6rüşme değeri 4 iken son

görüşme değeri 8'e yükselmiştir. Aranan 2. özellik "Güvenilir/Sadık/Sözünü Tutan" başlığıdır. Bu başlığın son görüşmede frekansı 7 olmasına rağmen ön görüşmede frekansı 1dir. Aranan üçüncü özellik ise ön görüşmede 8 frekans değeri ile ilk sırada olan "Disiplinli/ Düzenli/ Görevini zamanında yapan/ Plan ve programlı çalışan/ Dakik" başlığıdır. Başlığın son görüşmedeki frekansı 6'dır. Sorumluluk sahibi bir insan ön görüşmede 16 başlık 30 özellik ile ifade edilmişken son görüşmede 14 başlık 27 özellik ile betimlenmiştir. Ön görüşmede başlıkların toplam frekansı 37 aranan ilk üç özelliğin frekansı ise 16'dır. Son görüşmede başlıkların toplam frekansı 41 aranan ilk üç özelliğin frekansı ise 21'dir. Bu durum şöyle anlamlandırılabilir: ön görüşmede ifadelerin %43,2 si sorumluluk sahibi bir insanda olması gereken özelliklere yoğunlaşmışken son görüşmede ifadelerin %51,2 si sorumluluk sahibi bir insanda olması gereken özelliklere yoğunlaşmıştır. Elde edilen veriler kontrol grubu ile yapılan çalışmanın öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyin özellikleri hakkındaki düşüncelerini odaklamaya yardımcı olduğunu göstermektedir.

Ön görüşmede sorumluluk sahibi bir insanda olması gereken özellikler arasında yer alan "Yardım Sever, Belirli yaşa gelmiş olmalı, Başarılı, Kararlı / Azimli, Otoriter" ifadeleri son görüşmede öğrenciler tarafından gerekli görülmemiştir. Bu özelliklerin yerine "Öz güvenli, Tutumlu, Rahattır" özellikleri yer almıştır.

Dürüstlük değeri görüş formunda öğrencilere 4 farklı soru ile dayanışma hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. "Sizce dürüstlük nedir?", "Her durumda dürüst olabilir misiniz?", "Hangi durumlarda dürüst olamazsınız?", "Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?" soruları ile dayanışma hakkındaki fikirlerine, dürüstlük değerinin kapsamına ve dürüstlük değerine sahip bir bireyin özellikleri hakkındaki düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır.

"Sizce dürüstlük nedir? Sorusuna verilen yanıtlar sınıflandırılarak tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Deney Grubu tarafından “Sizce dürüstlük nedir? Sorununa verilen yanıtlar.

“Sizce Dürüstlük nedir?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yalan söylememek	12	D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.8, D.10, D.11, D.12, D.13, D.15, D.16
Her zaman doğrudan yana olmak	1	D.1
Dürüstlük düşüncelerimiz açıkça ifade edebilmektir	3	D.7, D.9, D.14
Dürüstlük bir konuda ne olursa olsun kendi yararını veya zararını düşünmeden konuşmak.	0	1 D.14
İyi ya da kötü yapılan davranışın sonuna kadar arkasında durmak	1	D.17

Dürüstlük değerinde deney grubu öğrencileri diğer değerlere göre daha toplu bir hareket göstermiştir. Yanıtlar 5 başlık altında toplanmış ve tek başlık öğrencilerin %50 den fazlası tarafından ifade edilmiştir. Ön görüşmede ve son görüşmede en çok frekansa sahip başlık “Yalan söylememek” tir. Öğrencilerin bu algısı tamamıyla dürüstlük değerini karşılayan bir betimleme değildir. Türk dil kurumu dürüstlüğü “Doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, (TDK 2020)” tanımlamaktadır. Yapılan tanımda dürüstlüğü davranış boyutu da öne çıkmaktadır. Dürüstlük sadece söylemlerle sınırlanamaz, eylemler içinde dürüstlük değeri söz konusudur. Bireyin söylemlerinde ve eylemlerinde gerçeği, doğruyu, yansız ifade ve ifa etmesi dürüstlük için en kapsayıcı tanım olacaktır.

Ön görüşmede en çok değere sahip “Dürüstlük düşüncelerimiz açıkça ifade edebilmektir” dürüstlükten çok açık sözlülük ile daha çok örtüşmektedir. Öğrenciler bu ifadenin dürüstlüğü kapsamadığını düşünerek son görüşmede frekans değeri 3den 1’e indirmiştir.

Dürüstlük değerine genel bir çerçeve çizen ve en doğru ifade edildiği başlık “Her zaman doğrudan yana olmak” ifadesidir. Bu ifade son görüşmede frekansı artırmıştır. Bu da yapılan çalışma için küçük de olsa olumlu bir durumun göstergesidir.

Öğrencilerin dürüstlüğü sürdürüp sürdüremeyeceğine yönelik olarak sorulan “Her durumda dürüst olabilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar frekans değerine göre gruplanarak tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Deney Grubu tarafından “Her durumda dürüst olabilir misiniz? Sorununa verilen yanıtlar.

Her durumda dürüst olabilir misiniz?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Evet	6 D.4, D.8, D.13, D.15, D.16, D.17	4 D.13, D.15, D.10, D.14
Hayır	11 D.1, D.2, D.3, D.5, D.6, D.7, D.9, D.10, D.11, D.12, D.14	13 D.4, D.8, D.16, D.17, D.1, D.2, D.3, D.5, D.6, D.7, D.9, D.11, D.12

Tablo 35’de de görüldüğü gibi ön görüşmede ve son görüşmede öğrencilerin çoğu her durumda dürüst kalamayacaklarını belirtmiştir. Bu durumun sebepleri ise tablo 36’da kategorilendirilerek bir araya getirilip sunulmuştur.

Tablo 36

Deney Grubu tarafından “Hangi durumlarda dürüst olamazsınız? Sorununa verilen yanıtlar.

Hangi durumlarda dürüst olamazsınız?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Sevdiklerime ve bana zarar geleceğini düşündüğüm durumlarda	10 D.2, D.3, D.5, D.6, D.7, D.9, D.12, D.13, D.15, D.16	10 D.5, D.7, D.9, D.12, D.13, D.16, D.4, D.8, D.11, D.17
Ailevi ve kişisel durumlarda	1 D.1	3 D.1, D.6, D.15
Yapmak istediklerim engellendiğinde	0	1 D.2
Sır söylemek, sürpriz yapmak gibi özel durumlarda	2 D.4, D.8	0
Diğer	3 D.11, D.10, D.14	3 D.3, D.10, D.14

Tablo 36’da öğrencilerin çoğunun her durumda dürüst olamayacaklarını belirtmeleri olumsuz bir durum gibi görünse de gerekçelere bakıldığında durumunun sorumluluk değerindeki koruyucu aile yapısıyla benzerlik gösterdiği karşımıza çıkmaktadır..



Şekil 3. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi

(Kula ve Çakar, 2015).

Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi göz önüne alındığında dürüstlük değerinin uygulanabileceği ihtiyaç basamağı güvenlik basamağının üzerinde olmalıdır. Çünkü bireyin hayatta kalmak için dürüstlükten vazgeçmesi kadar doğal bir durum yoktur. Bunun hemen üzerinde yer alan güvenlik ihtiyacı da en az fiziksel ihtiyaçlar kadar önemli ve tüm değerlerin yok sayılabileceği seviyedir. Deney grubunun frekans dağılımı incelendiğinde dürüstlükten vazgeçme sebepleri bahsedilen basamaklarda yoğunlaşmaktadır. Bireylerin bu tavrı son testte de değişmemiştir

Öğrencilerin sınıflandırılmayan, her biri ayrı bir başlık olarak görülebilecek cevapları diğer başlığı altında toplanmıştır. Diğer başlığı altındaki ifadeler şu şekilde yer almaktadır:

- D.11 Onun üzüleceğini bile bile
- D.10 Karşı taraf sinirlenirse
- D.14 İnsanların kendi çıkarları için dürüst olunmaz

Ön testteki bu yanıtlar son testte de pek değişmemiştir. Son testte yer alan ifadeler ise şu şekildedir:

D.3 Mesela bir hırsızlık vb. olaylarda dürüst olunmalı gördüysen söylemelisin.

D.10 Karşı taraf sinirlenirse

D.14 İnsanların kendi çıkarları için dürüst olunmaz

Deney grubu öğrencilerinin dürüst bir insanda aradığı özellikler bir öğrencinin birden çok özellik belirtmesinden dolayı frekans düzeyleri temel alınarak tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Deney Grubu tarafından “Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri

Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yalan söylemez	8	10
Güvenilir /sadık	4	5
Saygılı	2	3
Açık sözlü	3	0
Adaletli	1	1
İyi niyetli	0	3
Ahlaklı / Erdemli	1	3
Yardım sever	1	2
Merhametli	0	2
Hoşgörülü / anlayışlı	1	1
Sorumluluk sahibi	0	1
Kararlı	1	2
Korkusuz	2	0
Bencil olmayan	0	3
Sadık	0	1
Kibirli	1	0
Düzenli	0	1

Deney grubu öğrencileri dürüst bir insanda olmazsa olmaz özellik olarak yalan söylememeyi aramaktadır. Bu özelliğin frekans değerine bakıldığında öğrencilerin % 50 sinin dürüst bir insanda yalan söylememe özelliğini aradığı görülmektedir. İkinci sıradaki özellik “Güvenilir /Sadık olmak” tır. İlk iki özellik ön görüşmede ve son görüşmede en yüksek frekansa sahip özelliklerdir. 3. Sıradaki özellik ise ön görüşmede “Açık sözlü” son görüşmede ise “Saygılı”dır. Saygılı başlığı ilk üçteki yerini korurken “Açık sözlü” başlığı son görüşmede 10. Sıraya gerilemiştir.

Deney grubu ön görüşmede 11 başlık 14 farklı özelliklerle dürüstlüğü betimlerken son görüşmede 16 başlıkla 19 özelliklerle betimlemiştir. “İyi niyetli, Bencil olmayan, Merhametli, Sorumluluk sahibi, Sadık, Düzenli” başlıkları son görüşmede yer alırken ön görüşmede hiç yer verilmemiştir. Öğrencilerin yapılan çalışmayla son görüşmede dürüst bir bireyde olması gereken özellikler üzerinde fikir değişikliği olmuştur. Ancak dürüstlük değerinin tamamlayıcısı olan “Adaletli, Ahlaklı / Erdemli” özelliklerinin frekansı ön görüşmede 2 son görüşmede 4 olmuştur. Öğrencilerin dürüstlüğü bu özelliklerden arınık düşünmesi dürüst bir insanda olması gereken özellikler konusunda çalışılması gerektiğini göstergesidir.

Kontrol grubu öğrencilerinin dürüstlük için verdiği yanıtlar kategorilendirilerek tablo 38’de sunulmuştur

Tablo 38

Kontrol Grubu tarafından “Sizce Dürüstlük nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Sizce Dürüstlük nedir?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yalan söylememek	13	15
Her zaman doğrudan yana olmak	1	3
İnsanların arkasından konuşmamak	0	2
Dürüstlük düşüncelerimizi açıkça ifade edebilmektir	1	0
İyi ya da kötü yapılan davranışın sonuna kadar arkasında durmak	1	0
Saygılı olmaktır	2	0
Diğer	2	0

Tablo 38 tablo 34 ile karşılaştırıldığında dürüstlük değerinde kontrol grubunun dürüstlük algısı deney grubuyla benzerlik göstermektedir. Kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencileri gibi diğer değerlere göre daha toplu bir hareket göstermiştir. Yanıtlar 6 başlık altında toplanmış ve tek başlık öğrencilerin %50 den fazlası tarafından ifade edilmiştir.

Ön görüşmede ve son görüşmede en çok frekansa sahip başlık “Yalan söylememek” başlığıdır.

Kontrol grubunun son görüşme verilerine bakıldığında ön görüşmede 6 başlık halinde toplanan yanıtlar son görüşmede 3 başlığa inmiştir. Dürüstlük algısının çerçevesi daha belirgin bir hal almıştır. Ön görüşmede yer alan diğer cevapları tamamen ortadan kalkmıştır.

Dürüstlük değerine genel bir çerçeve çizen, dürüstlüğün en doğru ifade edildiği başlık “Her zaman doğrudan yana olmak” ifadesi kontrol grubunda da bir artış göstermiştir. Değişimler deney grubu ile paralellik göstermektedir.

Kontrol grubunda yapılan çalışma dürüstlük değeri algısında deney grubunda yaptığı değişime benzer bir değişim yaratmıştır. Bu bağlamda dürüstlük algısı oluşturmada çalışmanın eş değer olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dürüstlüğü sürdürüp sürdüremeyeceğine yönelik olarak sorulan “Her durumda dürüst olabilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar frekans değerine göre gruplanarak tablo 39’de sunulmuştur.

Tablo 39

Kontrol Grubu tarafından “Her durumda dürüst olabilir misiniz? Sorusuna verilen yanıtlar.

Her durumda dürüst olabilir misiniz?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Evet	8 K.2, K.8, K.10, K.11, K.12, K.14, K.18, K.20	4 K.2, K.11, K.14, K.18
Hayır	12 K.1, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.9, K.13, K.15, K.16, K.17, K.19	16 K.8, K.10, K.12, K.20, K.1, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.9, K.13, K.15, K.16, K.17, K.19

Tablo 39’da da görüldüğü gibi ön testte ve son testte öğrencilerin çoğu her durumda dürüst kalamayacaklarını belirtmiştir. Bu durumun sebepleri ise tablo 40’da kategorilendirilerek bir araya getirilip sunulmuştur.

Tablo 40

Kontrol Grubu tarafından "Hangi durumlarda dürüst olamazsınız? Sorusuna verilen yanıtlar.

Hangi durumlarda dürüst olamazsınız?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Ailevi ve kişisel durumlarda	2 K.7, K.19	4 K.7, K.19, K.9, K.5
Sevdiklerime ve bana zarar geleceğini düşündüğüm durumlarda/ Sevdiklerim üzmesin diye	7 K.3, K.4, K.9, K.12, K.13, K.17, K.15	4 K.13, K.17, K.20, K.15
Her durumda doğruyu söylerim	3 K.14, K.18, K.20	3
Baskı altında hissettiğim, sınırlendiğim Herhangi bir durumda	2 K.6, K.16	3 K.14, K.18, K.11
Sevdiklerim bir suç işlediğinde	1 K.1	2 K.4, K.1
Vatan ve millet konularında	3 K.2, K.5, K.15	2 K.2, K.15
Sır söylemek, sürpriz yapmak gibi özel durumlarda	0	1 K.5
Bilmiyorum	2 K.8, K.11	1 K.12
Sevmediğim birinin işine yarayacak bir durumda	0	1 K.16
Yapmamam gereken bir şeyi yaptığımda	0	1 K.3
Bir kere yalan söyledikten sonra doğrusunu söylemem	1 K.10	0

Kontrol grubunun dürüstlük algısı her ne kadar da deney grubu ile benzerlik gösterse de dürüst olamayacakları durumlar göz önüne alındığında bu değer içselleştirilemediği görülmektedir. Ön görüşmede 7 farklı başlıkta dürüst olamama gerekçelerini sıralayan kontrol grubu öğrencileri son görüşmede 10 farklı başlıkta sıralamıştır. Öğrencilerin dürüstlüğü uygulamada ki eğilimleri zayıf kalmaktadır. Dürüst olamama gerekçeleri incelendiğinde başlıkların çoğu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan fiziksel ve güvenlik ihtiyacının dışındaki ihtiyaçlara yönelik olduğu görülmektedir.

Dürüstlük değerinin uygulanabilirliğini sorgulandığı bu soruda yapılan çalışmanın kontrol grubunda olumlu bir etki göstermemiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin dürüst bir insanda aradığı özellikler bir öğrencinin birden çok özellik belirtmesinden dolayı frekans düzeyleri temel alınarak tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41

Kontrol Grubu tarafından “Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri

Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yalan söylemez	9	13
Güvenilir /sadık	5	8
İyi niyetli	1	3
Yardım sever/ Cömert	6	3
Merhametli / Vicdanlı /Şefkatli	0	3
Çevresi tarafından sevilen	1	3
Akıllı/ Zeki	1	3
Saygılı	3	2
Açık sözlü	1	2
Adaletli	1	1
Sorumluluk sahibi	1	1
Korkusuz /Cesur	0	1
Kibirli	1	1
Her işin doğru olanını yapmaya çalışır	1	1
Empati kurabilen/ Bencil olmayan / Düşünceli	1	1
Otoriter	0	1
Ağırbaşlı	0	1
Hoşgörülü / Anlayışlı/ Kalp kırmayan	2	0
Kararlı/ Hayal ve hedefleri olan	2	0
Dakik	1	0
Kötü söz söylemeyen	2	0

Kontrol grubu öğrencileri dürüst bir insanda olmazsa olmaz özellik olarak yalan söylememeyi ilk sıraya koymuştur. Bu özelliğin son görüşme frekans değerine bakıldığında öğrencilerin % 50' den fazlası dürüst bir insanda yalan söylememe özelliğini aradığı görülmektedir. 2. sıradaki özellik ön görüşmede 6 frekans ile “Yardım sever/Cömert” başlıdır. Son görüşmede frekans sayısı 3'e gerileyerek 3. Sırada yer almaktadır. 3. Sıradaki özellik ise ön görüşmede “Güvenilir /Sadık” tır. Son görüşmede ise “İyi niyetli, Yardım sever/ Cömert, Merhametli / Vicdanlı /Şefkatli, Çevresi tarafından sevilen, Akıllı/ Zeki ” özellikleri aynı frekans değerine sahip olarak 3. Sırada yer almıştır. Öğrencilerin son görüşmede dürüst insanda olması gereken özelliklerde bir kararsızlık yaşadığı görülmektedir.

Kontrol grubu ön görüşmede 17 başlık 23 farklı özellikle dürüstlüğü betimlerken son görüşmede 17 başlıkla 28 özellikle betimlemiştir. Ön görüşmede toplamda 7 frekansa sahip

olan “Hoşgörülü / Anlayışlı/, Kalp kırmayan, Kararlı/ Hayal ve hedefleri olan, Kötü söz söylemeyen, Dakik” özellikleri son görüşmede yer almamıştır. Buna karşın ön görüşmede hiç yer almayan özellikleri toplamda “Merhametli / Vicdanlı /Şefkatli, Korkusuz /Cesur, Otoriter, Ağırbaşlı” frekansla dürüst bir insanda olması gereken özellik olarak görülmüştür. Ancak dürüstlük değerinin tamamlayıcısı olan “Adaletli” özelliğinin frekans değerinin artmaması ve son görüşmede dürüst insanda olması gereken özellik sayısındaki artış kontrol grubunun dürüst bir insanda olması gereken özellikler konusunda tam bir çerçeve oluşturamadıklarını göstermektedir. Kontrol grubuyla yapılan çalışma öğrencilerin zihinde dürüst bir insan profili oluşturmada yetersiz kalmaktadır.

Dayanışma değeri görüş formunda öğrencilere 4 farklı soru ile dayanışma hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. “Sizce dayanışma nedir? Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz? Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız? Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?” soruları ile dayanışma hakkındaki fikirlerine, dayanışma değerinin kapsamına ve dayanışma değerine sahip bir bireyin özellikleri hakkındaki düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır.

“Sizce dayanışma nedir? Sorusuna verilen yanıtlar gruplanarak tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

Deney Grubu Tarafından “Sizce dayanışma nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Sizce dayanışma nedir?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Dayanışma birlik olmaktır	2 D.11, D.10	8 D.10, D.16, D.11, D.3, D.4, D.8, D.17, D.12
Zor durumlarda birbirine yardım etmek	2 D.6, D.1	3 D.1, D.15, D.9
Kişilerin birbirine destek olması	4 D.7, D.2, D.8, D.3	2 D.5, D.6
Birbirlerinin yanında durmak savunmak	3 D.17, D.9, D.5	1 D.2
Bir konu hakkında birden fazla kişinin bir araya gelerek o konuyu savunmasına denir.	0	1 D.7
Bir konu hakkında birden fazla kişilerin o konuyu tartışmasına denir.	0	1 D.13
Kardeşliktir	0	1 D.14
İnsanlara yardımcı olmak	5 D.4, D.16, D.12, D.14, D.15	0
Bir olay karşısında taraf tutmamak	1 D.13	0

Tablo 42’de görüldüğü üzere ön görüşmede en yüksek frekans değerine sahip başlık “İnsanlara yardımcı olmak” tır. Öğrenciler birine yardım etmeyi dayanışma olarak görmektedir. Oysaki dayanışma sadece yardım etmekle sağlanamaz. Bireylerin duyu, düşünce ve çıkar birliğiyle birbirlerine karşılıklı olarak bağlanmaları ve her konuda birbirine destek olmalarıyla mümkündür. Öğrencilerde çalışma sonucunda bu durumun hakkında farkındalık oluşmuş ve “İnsanlara yardımcı olmak” ifadesinin son görüşmede frekansı 0’ a düşmüştür.

Birlik olma ve destek olma ifadelerini içinde barındıran “Dayanışma birlik olmaktır.”, “Kişilerin birbirine destek olması” başlıklarının frekans toplamı ön görüşmede 6 iken son görüşmede sadece “Dayanışma birlik olmaktır.” ifadesinin frekans değeri 8 dir. Bu ifadelerin toplam frekans değeri ise 10’dur. Bu bağlamda çalışmanın dayanışma değerinin ne olduğuna dair doğru düşünceleri artırdığı görülmektedir.

Dayanışma değeri üst düzey ahlaki evrede insanların birey ayırmadan insanlık için iyi olan herkesle paylaşabileceği bir değerdir. Ancak daha alt evrede bireyler belli grup ya da

kişilerle dayanışma içinde olmayı tercih edebilirler. Deney grubunun kimlerle dayanışma içinde olabileceği tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Deney Grubu Tarafından “Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Arkadaş /Dost	10	13
Aile /Akraba	10	10
Toplum	3	3
Güvenilir/ Dürüst insanlarla	2	4
Yardıma ihtiyacı olan herkesle	0	2
Bir konuda aynı fikirde olduğum kişilerle.	0	2
Genellikle sevdiğimiz saydığımız kişiler	0	1
İyiye doğruyu bilen insanla	1	0
Tanıdıklarımız	1	0
Türklerle	1	0
Diğer	1	1

Tablo 43 incelendiğinde ön görüşme ve son görüşmede öğrencilerin dayanışma içinde olabildiği kişilerin yakın çevresinde olan kişiler olduğunu görülmektedir. Aile/Akraba başlığının frekans değeri ön görüşmede ve son görüşmede 10 olarak değişmemişken “Arkadaş/Dost” frekans değeri 13’e yükselmiştir. Ön görüşmede ve son görüşmede “Arkadaş/Dost” grubu ailenin önünde olması öğrencilerin yaş özelliğine bağlı olarak bir grubun içinde yer alma, grup tarafından kabullenilme ihtiyacından doğduğu söylenebilir. Bunların dışında yakın çevresinde olmayıp karakter özelliği ile belirtilen grup frekanslarına incelediğimizde ön görüşmede iki grupta 3 son görüşmede ise iki grupta 4 değer belirtilmiştir. Son görüşmede ön görüşmede frekans değeri sıfır olan “Yardıma İhtiyacı Olan Herkesle” başlığı 2 frekans değerine ulaşmış, “Toplumla” başlığı ise 1 değer artmıştır. Veriler incelendiğinde son görüşmede öğrencilerin ön görüşmeye göre daha genel bir dayanışma yönelimi içerisinde olduğu görülmektedir. “Aile ve Arkadaş” başlıklarının frekans değerleri belirgin bir artış göstermemesine rağmen daha genel ifadeler olan “Güvenilir/ Dürüst İnsanlarla, Bir konuda aynı fikirde olduğum kişilerle” vb. diğer başlıkların frekans değerleri

artmıştır. Bu artış öğrencilerin ön görüşmedeki kısıtlı öznel, çıkarıcı anlayışlarından geniş toplumcu bir dayanışma algısı oluşturmaya yöneldiklerini göstermektedir.

Tablo 44

Deney Grubu Tarafından Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız? Sorusuna verilen yanıtlar.

Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız?	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Güvenilir olmayan yalan dolanlı kişiler	6 D.13, D.15, D.17 D.8, D.7, D.14	6 D.7, D.8, D.9, D.11, D.13, D.14
Kötüyü yanlışı savunan insanla Aynı fikirde olmadığım anlaşılamadığım kişilerle	1 D.2	5
Düşmanlarımız ve arkadaşlarımızın düşmanları	1 D.10	4 D.2, D.4, D.17, D.10
Kötü olaylarda yüz üstü bırakanlar Sevmediğim kişilerle	2 D.5, D.12	2 D.5, D.12
Başka milletten başka ırktan insanlara	2 D.7, D.16	2 D.14, D.12
Kibirli kaba zorba yalancı saygısız kişilerle	2 D.3, D.4	1 D.4
İnsanların arkasından konuşan ikiyüzlü insanlarla	1 D.11	0
Tanımadığımız kişilerle	2 D.9, D.14	0
Sorumsuz kişilerle	1 D.6	1 D.3
Bizden yaşça küçüklere,	0	1 D.5
Kardeş Olmadıklarıyla	0	1 D.10
	0	1 D.6
	0	1 D.15

Tablo 44'teki yanıtlara baktığımızda önceki durumun tam tersi bir durum söz konusudur. Tabloda yüksek değerli başlıkların bir başdan ziyade daha çok karakterler ve davranışlar üzerine olduğu tanımlamalar görülmektedir. En yüksek frekansa sahip başlık güvenilir olmayan yalancı kişiler başlığı olarak görülmektedir. Ön görüşme ve son görüşmede frekans değeri eşittir. Ancak başlıklar incelendiğinde son görüşmede ön görüşmede göre yanıtların daha ayrıntılı verildiği görülmektedir. Öğrenciler son görüşmede ön görüşmede göre dayanışma içerisinde olamayacakları insanları daha ayrıntılı biçimde betimlemiştir. Ön görüşmede 9 grup halinde ifade edilmişken son görüşme 11 başlık halinde ifade edilmiştir. Başlıklar incelendiğinde toplumca istenilmeyen davranışların nitelendirildiği görülmektedir. İfadelerin bir başa değil de davranışlara odaklı olması öğrencilerin kişileri değil toplumsal

düzende istenmeyen davranışlara yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin dayanışma ruhuna sahip bir insanda aradığı özellikler bir öğrencinin birden çok özellik belirmesinden dolayı frekans düzeyleri temel alınarak tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Deney Grubu Tarafından Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?" Sorusuna verilen yanıtların frekans değeri

Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?"	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yardım Sever /Fedakar	4	8
Güvenilir / Dürüst/ Yalan söylemeyen	11	7
Anlayışlı/ Hoşgörülü /Düşünceli	0	4
Saygılı olmalı	1	2
Sabırlı	0	3
Sadık	1	2
Mücadeleci/ Azimli/ Hırslı	1	2
Empati kurabilen	1	2
Sevgi dolu	0	2
Özgüvenli	1	1
Kararlı	0	1
Samimi	1	0
Zeki	0	1
Başarılı	0	1
Vefalı	0	1
Onurlu	0	1
Adaletli	2	0
Cesur	3	0
Pozitif	1	0
Atılgan/ Enerjik	1	0
Nazik/ Kibar	1	0
Diğer	0	1

Tablo 45'te ön görüşmede dayanışma ruhu için öğrencilerin beklediği en önemli özellik Güvenilir / Dürüst iken son görüşmede bu durum Yardım Sever /Fedakâr olmak ile yer değiştirmiştir. Ön görüşmede yardımsever ve fedakârlık özelliği 4 frekans değeri ile aranan 2 özellik olmuştur 3. Özellik ise cesarettir. Ön görüşmede toplamda 15 farklı özellik ifade edilmiştir.

Son görüşmede dayanışma ruhu için öğrencilerin beklediği en önemli özellik 8 frekans değerine sahip Yardım Sever /Fedakâr” başlığıdır. “Güvenilir / Dürüst” başlığı 7 frekans değeri ile aranan 2 özellik olmuştur. Aranan 3. Özellik ise “Anlayışlı/ Hoşgörülü /Düşünceli” başlığı olmuştur

Ön görüşmeye göre son görüşmede hem özellikler hem özelliklerin frekans değerleri daha yüksektir. Ön görüşmede öğrencilerin dayanışma değerine karşı bilgilerinin daha zayıf son görüşmede ise yapılan çalışma ile dayanışma değerini karşı bilgilerinin arttığı ve aranan özellikleri bu bilgilerine göre değerlendirdikleri söylenebilir. Son görüşmede dayanışma ruhuna sahip insan özellikleri hem daha ayrıntılı betimlenmiş hem de her öğrenci yanıtlarında ortak özellikleri belirterek ortak bir model ortaya koymuşlardır.

Ön görüşmede yer alan toplam frekansı 9 olan “Cesur, Adaletli, Samimi, Pozitif, Atılgan/ Enerjik, Nazik/ Kibar” cevapları son görüşmede dayanışma ile ilgisiz bulunarak hiç söylenmemiştir. Bu özelliklerin yerine toplam frekansı 15 olan “Anlayışlı/ Hoşgörülü /Düşünceli, Sabırlı, Sevgi Dolu, Kararlı, Zeki, Başarılı, Vefalı, Onurlu” özellikleri dayanışma ruhuna sahip bireyde olması gereken özellikler olarak ortaya çıkmıştır.

Diğer başlığı altına alınan yanıt açıklayıcı bir yanıt vermediği için bu başlıkta değerlendirilmiştir. İlgili yanıtlar şunlardır: son görüşmedeki D.7 “Birlikten kuvvet doğar anlayışına sahip insanlar.” Yanıt dayanışma değeri için istenen özelliği dayanışma değerine sahip olmak olarak açıklamıştır.

Dayanışma değeri görüş formunda yer alan 4 farklı soru dayanışma hakkındaki görüşlerini belirtmeleri için kontrol grubuna da yöneltilmiştir. Kontrol grubunun cevapları da deney grubu gibi benzer ifadeler birleştirilerek tablolastırılmıştır.

Tablo 46’da öğrencilerin “Sizce dayanışma nedir? Sorusuna verilen yanıtlar gruplanarak gösterilmiştir.

Tablo 46

Kontrol Grubu tarafından “Sizce dayanışma nedir? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Sizce dayanışma nedir?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Dayanışma birlik olmaktır	10 K.18, K.17, K.9, K.6, K.19, K.8, K.5, K.3, K.4, K.15	10 K.10, K.6, K.17, K.3, K.12, K.15, K.19, K.16, K, K.4
İnsanlara yardımcı olmak	9 K.11, K.16, K.14, K.20, K.10, K.13, K.1, K.2, K.12	5 K.1, K.8, K.14, K.18, K.7
Zor durumlarda birbirine yardım etmek	0	3 K.2, K.13, K.20
Kişilerin birbirine destek olması	0	1 K.9
Bir konu hakkında birden fazla kişinin bir araya gelerek o konuyu savunmasına denir.	0	1 K.11
Bence dayanışma toplum arasında birbirine danışmadır	1 K.7	0

Deney grubu verileri yorumlanırken de belirtildiği gibi sadece yardım etmekle dayanışma değeri sağlanamaz. Dayanışma ancak bireylerin duygu, düşünce ve çıkar birliğiyle birbirlerine karşılıklı olarak bağlanmaları ve her konuda birbirine destek olmalarıyla mümkündür. Kontrol grubu öğrencilerinin de ön görüşmede yarıya yakını bu durumu deney grubu öğrencileri gibi algılayarak “insanlara yardımcı olmanın” dayanışma olduğunu düşünmüşlerdir. Deney grubu öğrencilerinin tamamı bu düşüncelerini değiştirmişken kontrol grubunda sadece 4 öğrenci düşüncesini değiştirmiştir. Ancak bu 4 öğrencinin de tam manasıyla dayanışma değerinin ne olduğunu anladığını söylenemez. Kontrol grubunda etkinliğin sonunda bir farklılaşma olmuş ancak bu değişim yeterli değildir.

Birlik olma ve destek olma ifadelerini içinde barındıran “Dayanışma birlik olmaktır.”, “Kişilerin birbirine destek olması” başlıklarının frekans toplamı ön görüşmede 10 iken son görüşmede sadece “Kişilerin birbirine destek olması” ifadesinin frekans değeri 1 artmıştır. Bu ifadelerin toplam frekans değeri ise 11’dir. Bu bağlamda kontrol grubunda yapılan çalışmanın dayanışma değerinin ne olduğuna dair doğru düşüncelere etkisinin kısıtlı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun kimlerle dayanışma içinde olabileceğine dair cevaplar bir öğrencinin birden çok ifadede bulunmasından dolayı frekans düzeyleri temel alınarak tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Kontrol Grubu tarafından “Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Arkadaş /Dost	9	11
Aile /Akraba	10	10
Toplumla	6	6
Güvenilir/ Dürüst insanlarla	2	2
Yardıma ihtiyacı olan herkesle	3	3
Bir konuda aynı fikirde olduğum, anlaşabildiğim kişilerle.	2	1
Genellikle sevdiğimiz saydığımız kişiler	1	1
Bana ve çevreme yararı dokunan herkesle	3	0
Samimi insanlarla	0	1
Diğer	1	1

En yüksek frekansa sahip başlıklar bireyin doğrudan ilişkide olduğu Arkadaş /Dost ve Aile /Akraba başlıklarıdır. Bireyin yakın çevresinde yer alan bu grup dayanışmanın temel düşüncesi olan aynı ideallere sahip bireylerin birlikte hareket etmesi düşüncesine ters düşmektedir. Doğu toplumlarının bir özelliği olan sıkı aile bağları değerleri de etkilemektedir. Değerler her ne kadar toplumlara göre şekil alıyor olsa da bazı değerlerin evrenselliği su götürmez bir gerçektir. Kontrol grubu dayanışma değerinin yakın çevrede yer alması iki şekilde açıklanabilir: Birey yapacağı işlerde davranışlarının olumsuz sonuçlarını aile bağlarını kullanarak yumuşatmak istediği için ya da bireyin güven problemleri dayanışma değerlerinin önüne geçmektedir. Bu noktada dayanışma her iki grupta sadakat ile birlikte ele alınmalıdır. Bireyler sadece sadakatinden emin olabilecekleri ya da sadık kalabilecekleri bireyler ile dayanışma içinde olmayı tercih etmiştir. Bu durum doğu toplumlarında sıklıkla görülmektedir. Bireylerin sahip olduğu gücü ve statüyü kullanmada aile fertlerini ve yakın

çevresine ağırlık vermesi mikro dayanışma örneği gibi görünse de aslında bireylerin yapacağı işlerde bireylere güven sorunu, olumsuz sonuçların etkilerini törpüleme anlayışı ve sorgusuz sadakat beklentisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum değerın yanlış algılandığının kanıtıdır.

“Toplumla, Güvenilir/ Dürüst İnsanlarla, Yardıma İhtiyacı Olan Herkesle, Bir Konuda Aynı Fikirde Olduğum, Anlaşabildiğim Kişilerle, Samimi İnsanlarla” başlıkları bireylerin daha geniş bir çevreye yayılan dayanışma değerinin göstergesidir. Bu başlıklar bireylerin kişilerden ziyade insani özelliklerin ele alındığı bir bakış açısını göstermektedir. Bu bakış açısı dayanışma değerinin gerçek anlamını ortaya koyabilecek doğru bir yaklaşımdır. Bu başlıkların ön görüşmede ve son görüşmede toplam frekansı değişmeden 13 olarak kalmıştır. Aynı şekilde “Arkadaş /Dost ve Aile /Akraba” başlıklarının frekans değerinde de anlamlı bir artış görülmemektedir. Kontrol grubu ile yapılan çalışma bireylerin dayanışma değer algısını değiştirmede yeterli değildir.

Kontrol grubunun kimlerle dayanışma içinde olamayacağına dair cevaplar bir öğrencinin birden çok ifadeye bulunmasından dolayı frekans düzeyleri temel alınarak tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

Kontrol Grubu tarafından “Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız? Sorusuna verilen yanıtlar.

“Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Sevmediğim kişilerle	5 K.1, K.12, K.3, K.16, K.18	7 K.1, K.7, K.10, K.12, K.19, K.13, K.3
Düşmanlarımız ve arkadaşlarımızın düşmanları	3 K.4, K.16, K.18	1 K.4
Anlaşmadığım kişilerle	2 K.7, K.6	3 K.3, K.6, K.11
Kibirli kaba zorba yalancı, kendini beğenmiş, cimri saygısız kişilerle	2 K.9, K.4	2 K.8, K.9
Kişi ayrımı yapmam	1 K.14	1 K.14
Tanımadığımız kişilerle	1 K.10	1 K.16
Hainlerle	1 K.15	1 K.15
Kötü niyetli, çıkarıcı ve kendi menfaatini düşünen insanlarla	4 K.17, K.20, K.15, K.2	0
Güvenilir olmayan yalan dolanlı kişiler	3 K.8, K.5, K.10	0
İnsanların arkasından konuşanlar	1 K.13	0
Samimi olmadığım insanlarla	1 K.19	0
Ailem hariç herkes	1 K.11	0
Bana kötülüğü dokunanlarla	0	2 K.17, K.13
Tembel kişilerle	0	2 K.5, K.18
Toplumda kötü hareketleri olan kişilerle	0	1 K.2
Bize yardım etmeyecek kişilerle	0	1 K.20

Tablo 48’de kontrol grubunun dayanışma içinde olmadığını ifade ettiği cevaplar incelendiğinde önceki durumun tam tersi bir durum söz konusudur. Tabloda yüksek değerli başlıkların bir bağdan ziyade daha çok karakterler ve davranışlar üzerine olduğu tanımlamalar görülmektedir. Bireyler dayanışma içinde olacakları bireyleri seçerken somut, dayanışma içinde olamayacakları bireyleri seçerken soyut seçimlerde bulunmaktadırlar. Bu durum her iki grup için de geçerlidir. Ancak kontrol grubunda frekansı en yüksek değer olan “Sevmediğim Kişilerle” başlığı çok net somut bir birey ifade etmese de yine de bireyin ilişkili olduğu yakın çevreden insanları kast etmesi bağlamında bireyselliği ifade eder. Oysa dayanışma kişiler arası ilişkilerden sıyrılmış bir amaç için birlikte hareket eden kitlelerle oluşturmalıdır. Genel olarak dayanışma içinde olunamayan başlıklara bakıldığında toplumca istenilmeyen davranışların nitelendirildiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Dayanışma ruhuna sahip bir insanda aradığı özellikler bir öğrencinin birden çok özellik belirtmesinden dolayı frekans düzeyleri temel alınarak tablo 49’de gösterilmiştir.

Tablo 49

Kontrol Grubu tarafından “Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?” sorusuna verilen yanıtların frekans değeri

Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?”	Ön Görüşme f	Son Görüşme f
Yardım sever /Fedakâr	13	11
Güvenilir / Dürüst	4	6
Anlayışlı/ Hoşgörülü /Düşünceli	1	5
Cömert/Paylaşımçı	3	4
İyi niyetli	3	3
Sevgi dolu / Merhametli	2	3
Kararlı	3	0
Saygılı olmalı	1	2
Mücadeleci/ Azimli/ Hırslı	0	2
Sabırlı	2	1
Cesur	2	1
Duyarlı	1	1
Kibirli olmayan	1	1
Empati kurabilen	0	1
Adaletli	0	1
Zeki/ Akıllı	0	1
Sorumluluk sahibi	0	1
Çevresi tarafından sevilen	0	1
Karşılık beklemeyen	0	1
Samimi	1	0
Başarılı	1	0
Vefalı	1	0
Bilmiyorum	1	0
Bencil, Çıkarıcı olmayan	1	0
Diğer	2	0

Ön görüşmede ve son görüşmede dayanışma ruhu için öğrencilerin beklediği en önemli özellik “Yardım sever /Fedakâr” olmaktadır. Ön görüşmede “Güvenilir / Dürüst başlığı aranan ikinci özellik olmuştur üçüncü özellik ise ön görüşmede ve son görüşmede farklılık göstermektedir. Ön görüşmede 3 frekans değerine sahip “Cömert/Paylaşımçı, İyi niyetli, Kararlı” başlıkları 3 sırayı alırken son görüşmede 5 frekans değerine sahip “ Anlayışlı/ Hoşgörülü /Düşünceli” başlığı 3. Sırayı almıştır.

Ön görüşmede ve son görüşmede özelliklerin frekans değerlerinde belirgin bir artış görülmemektedir. Ön görüşmede toplam 8 frekans değeriyle yer alan “Kararlı, Samimi, Başarılı, Vefalı, Bilmiyorum, Bencil, Çıkarıcı Olmayan” başlıkları son görüşmede dayanışma ile alakasız görüldüğü için tekrarlanmamıştır. Bununla beraber öğrenciler son görüşmede toplam 8 frekans değerine sahip “Mücadeleci/ Azimli/ Hırslı, Empati Kurabilen, Adaletli, Zeki/ Akıllı, Sorumluluk Sahibi, Çevresi Tarafından Sevilen, Karşılık Beklemeyen” başlıklarını dayanışma ruhuna sahip bireyde olması gereken özellikler arasında olduğunu düşünerek son görüşmede yer vermişlerdir.

Ön görüşmede dayanışma ruhuna sahip bireyde olması gereken özellikler için 17 farklı özellik ifade edilmişken son görüşmede 18 farklı özellik ifade edilmiştir. Kontrol grubu son görüşmede özellik sayısını azaltarak dayanışma ruhuna sahip bireyde olması gereken özellikleri belirgin bir çerçevede ortaya koyması gerekirken bunu başaramamış ve dayanışma değerini barındıran bireyin özellikleri üzerinde ortak bir düşünce oluşturamamıştır. Bu da dayanışma değerinin bireylerde algılanışının farklılıklar olduğunun göstergesidir. Son görüşmede kontrol grubu dayanışma ruhuna sahip bireylerde olması gereken özellikleri netleştirememişlerdir. Kontrol grubu ile yapılan çalışmanın öğrencilerin algılarını değiştirmede etkili olmadığı görülmektedir.

Görüşme formları ile elde edilen bu bulgularla birlikte öğrencilerin oluşturduğu fabl metinlerinde değeri nasıl algıladıkları, fabllarında bu değeri hangi açıdan yansıttıkları da değer algısını ortaya koymada bir diğer veri setini oluşturmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin fabl oluşturma etkinliğinde kurguladıkları metinlerde değerleri nasıl algıladığı kategorilendirilerek tablo 50,51 ve 52’ye yansıtılmıştır.

Tablo 50

Sorumluluk Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin Algılanış Biçimi

Değerin Algılanış Biçimi	f
Görevi yerine getirme	6 D.2, D.6, D.5, D.13, D.14, D.17
Görevi yapmamanın sonucuna katlanma	4 D.1, D.7, D.12, D.15
Davranışların sonucuna katlanma	2 D.4, D.16
İsteklerin sonucuna katlanma	1 D.9
Seçimlerin sonucuna katlanma	1 D.11
Sözünde durmak	1 D.8
Tedbirli olmak	1 D.3
Tasnif dışı	1 D.10

Öğrencilerin görüşme formunda sorumluluk değerinin ne olduğuna dair görüşlerini belirtirken sorumluluğu yapılan işin sonuçlarını üstlenmekten çok yapılacak işi yerine getirme olarak algıladığını görülmektedir. Ancak öğrencilerin kurguladıkları metinlerde bu görüşün aksine davranışın/ isteğin /seçimin sonucuna katlanma algısı daha baskın olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin değer algısında olumlu yönde bir değişim olduğunun göstergesidir.

Öğrencilerin dürüstlük değerini nasıl algıladığını aşağıdaki tablo 51'e yansıtılmıştır.

Tablo 51

Dürüstlük Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin Algılanış Biçimi

Değerin Algılanış Biçimi	f
Doğru Söylemek	10 D.2, D.4, D.6, D.7, D.8, D.9, D.11, D.12, D.13, D.16
Hatalı davranışı kabul etme	3 D.3, D.10, D.15
Ön yargılı davranma	2 D.1, D.14
İftira atmanın yanlışlığı ile karıştırılmış	1 D.5
Dürüstlük Fitne Çıkarma ile Karıştırılmış	1 D.17

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formlarında belirttikleri yalan söylememek ifadesinden uzak olmadıkları görülmektedir. Dürüstlük hem sözle hem de davranışlarla ifade edilebilen bir değer olduğu düşünüldüğünde oluşturulan kurguların dürüstlük değeri ile paralel olduğu görülmektedir. Çalışmanın öğrencilerdeki dürüstlük algısını kuvvetlendirdiği söylenebilir.

Tablo 52

Dayanışma Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin Algılanış Biçimi

Değerin Algılanış Biçimi	f	
Zor durumda yardım etme	1	D.1, D.2, D.3, D.4, D.8, D.10, D.11, D.12, D.15,
	1	D.16
Zor durumda birlikte hareket etme	2	D.5, D.7
Dayanışmada herkes değerlidir	1	D.14
Fedakârlıktır	1	D.17
Diğer	2	D.9, D.13

Tablo 52 ile görüşme formunda yer verilen “Sizce dayanışma nedir?” sorusu için oluşturulan tablo 42’nin paralel olduğu görülmektedir. Tablo 42 öğrencilerdeki dayanışma algısındaki belirgin bir biçimde göz önüne koymaktadır. Tablo 52’de yer alan başlıklardan fedakarlık dışındakilerin tamamı dayanışma için doğru algılar oluşturabilecek niteliktedir. Öğrencilerin oluşturduğu kurgular da dayanışma algısının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerde ahlaki bir ilerleme sağlayabilir mi?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin tür değiştirme sürecinde fabl tamamlama ve fabl oluşturma etkinliklerinden elde edilen metinler incelenmiş ve metinlerde yer alan ahlaki düzey Kohlberg’ in ahlaki düzey sıralamasına göre tablolştırılmıştır.

Tablo 53

Sorumluluk Değeri Fabl Tamamlama Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye

Ahlaki Düzey	f	
Saf Çıkarıcı	7	D.2, D.6, D.11, D.12, D.14, D.15, D.17
İyi Çocuk	5	D.3, D.7, D.8, D.10, D.13
Kanun Düzen	1	D.4
Evrensel Ahlak	1	D.1
Toplumsal Sözleşme	1	D.5
Ahlaki İkilem Yok	2	D.9, D.16

Ahlaki ikilem olmaması anlatılan fablda herhangi bir değer bulunmadığı ya da davranışın ahlaki bir gerekçesi olmadığı anlamındadır. Sorumluluk değerinde fabllar tamamlanırken en yüksek frekans saf çıkarıcı eğilim düzeyindedir.

Tablo 54

Sorumluluk Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye

Ahlaki Düzey	f	
İtaat- Ceza	8	D.1, D.5, D.7, D.12, D.13, D.14, D.15, D.17
Ahlaki İkilim Yok	5	D.3, D.6, D.8, D.10, D.11
Saf Çıkarıcı	2	D.4, D.16
Kanun Düzen	1	D.2
İyi Çocuk	1	D.9

Sorumluluk değerini bir fabl ile örneklendiren öğrenciler fabllarını itaat- ceza düzeyinde kurgulamışlardır. Verilerin bir arada görülmesi adına tablo 55 oluşturulmuştur.

Tablo 55

Sorumluluk Değeri Fabl Tamamlama ve Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviyeler

Ahlaki Düzey	Fabl Tamamlama f	Fabl Oluşturma f
Evrensel Ahlak	1	0
Kanun Düzen	1	1
Toplumsal Sözleşme	1	0
Saf Çıkarıcı	7	2
İyi Çocuk	5	1
İtaat- Ceza	0	8
Ahlaki İkilim Yok	2	5

Tablo 55 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki ikilemde bırakılıp davranışta bulunmaları istendiğinde daha üst düzey ahlaki davranış gerçekleştirirken, değeri aktarmak için kendileri bir fabl oluşturduğunda alt düzeyde ahlaki davranışta bulunmayı tercih etmişlerdir.

Dürüstlük değeri içinde benzer biçimde tablo 56,57 ve 58 oluşturulmuştur.

Tablo 56

Dürüstlük Değeri Fabl Tamamlama Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye

Ahlaki Düzey	f	
Kanun Düzen	11	D.1, D.3, D.4, D.5, D.6, D.8, D.9, D.10, D.12, D.14, D.16
İtaat Ceza	3	D.7, D.11, D.13
Toplumsal Sözleşme	2	D.2, D.17
Tasnif Dışı (Metin Anlaşılmamış)	1	D.15

Tablo 56 incelendiğinde dürüstlük değerinde fabllar tamamlanırken en yüksek frekans kanun- düzen seviyesinde yer almaktadır.

Tablo 57

Dürüstlük Değeri Fabl Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye

Ahlaki Düzey	f	
Saf Çıkarıcı	6	D.4, D.6, D.7, D.9, D.13, D.16
İtaat Ceza	5	D.2, D.8, D.10, D.12, D.15
Ahlaki İkilem Yok	5	D.1, D.5, D.11, D.14, D.17
İyi Çocuk	1	D.3

Tablo 57 incelendiğinde dürüstlük değerini bir fabl ile örneklendiren öğrenciler fabllarını saf çıkarıcı eğilim düzeyinde kurgulamışlardır. Verilerin bir arada görülmesi adına tablo 58 oluşturulmuştur.

Tablo 58

Dürüstlük Değeri Fabl Tamamlama ve Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviyeler

Ahlaki Düzey	Fabl Tamamlama	Fabl Oluşturma
Kanun Düzen	11	0
Toplumsal Sözleşme	2	0
Saf Çıkarıcı	0	6
İyi Çocuk	0	1
İtaat- Ceza	3	5
Ahlaki İkilem Yok	1	5

Tablo 58 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki ikilemde bırakılıp bir davranış sergilemeleri beklendiğinde daha üst düzey ahlaki davranışta bulunurken, değeri aktarmak için kendileri bir fabl oluşturduğunda alt düzeyde ahlaki davranışta bulunmaktadır.

Benzer tablo düzeni dayanışma değeri için de sunulmuştur.

Tablo 59

Dayanışma Değeri Fabl Tamamlama Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviye

Ahlaki Düzey	f	
Kanun Düzen	6	D.1, D.2, D.7, D.10, D.12, D.17
Evrensel Ahlak	5	D.5, D.9, D.13, D.14, D.16
Toplumsal Sözleşme	1	D.4
Saf Çıkarıcı	2	D.6, D.15
İyi Çocuk	2	D.3, D.8
İtaat- Ceza	1	D.11

Tablo 59 incelendiğinde dürüstlük değerinde fabllar tamamlanırken en yüksek frekans kanun- düzen seviyesinde yer almaktadır.

Tablo 60

Dayanışma Değeri Fabl oluşturma etkinliğinde değerin işlendiği ahlaki seviye

Değerin Algılanış Biçimi	f	
İyi Çocuk	11	D.2, D.3, D.5, D.7, D.8, D.10, D.11, D.12, D.14, D.15, D.16
Evrensel Ahlak	3	D.1, D.4, D.17
Tasnif dışı	1	D.13
Ahlaki İnkilem Yok	2	D.6,D.9

Tasnif dışında bırakılan D13 kodlu metin anı özelliği taşıdığı ve hayvan karakterler barındırmadığı için bu başlıkta değerlendirilmiştir.

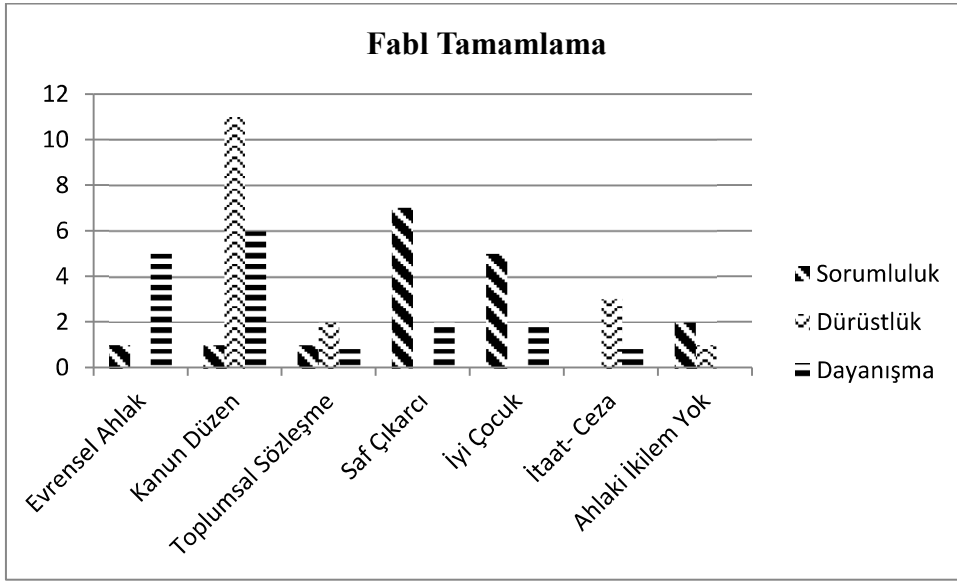
Tablo 60 incelendiğinde dürüstlük değerini bir fabl ile örneklendiren öğrenciler fabllarını iyi çocuk düzeyinde kurgulamışlardır. Verilerin bir arada görülmesi adına tablo 61 oluşturulmuştur.

Tablo 61

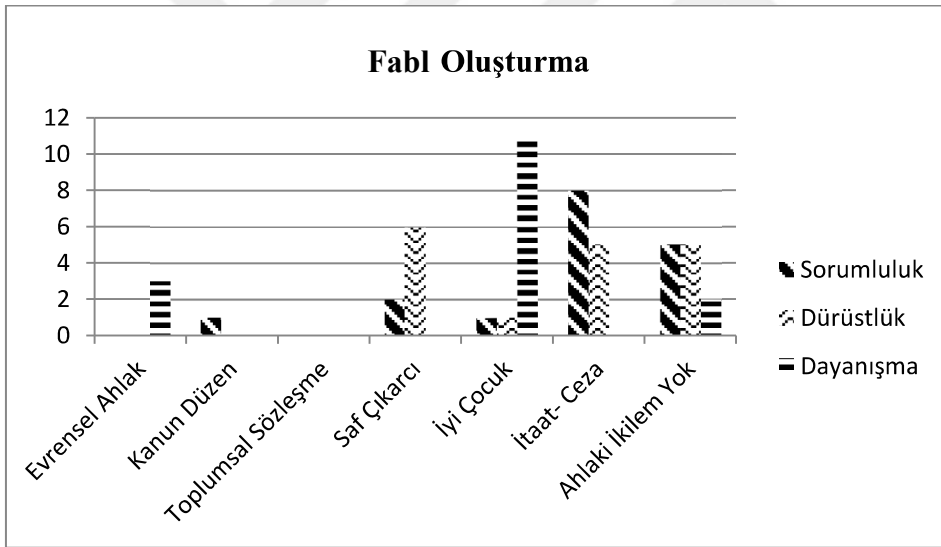
Dayanışma Değeri Fabl Tamamlama ve Oluşturma Etkinliğinde Değerin İşlendiği Ahlaki Seviyeler

Ahlaki Düzey	Fabl Tamamlama	Fabl Oluşturma
Evrensel Ahlak	5	3
Kanun Düzen	6	0
Toplumsal Sözleşme	1	0
Saf Çıkarıcı	2	0
İyi Çocuk	2	11
İtaat- Ceza	1	0
Ahlaki İnkilem Yok	0	2

Dayanışma içinde benzer biçimde öğrencilerin tamamladığı fabllarda daha yüksek ahlaki davranış sergilediği görülmektedir. Öğrencilerin ahlaki davranışlarında uygulamaya paralel olan kademeli bir artış görülmektedir.



Grafik 6. Fabl tamamlama etkinliği için oluşturulan metinlerdeki ahlaki düzeyin değerlere göre dağılışı



Grafik 7. Fabl oluşturma etkinliği için oluşturulan metinlerdeki ahlaki düzeyin değerlere göre dağılışı

Grafik 6 ve 7 incelendiğinde sorumluluk değerinden dayanışma değerine doğru pozitif yönde bir artış olduğu görülmektedir. Tablolar ve grafikler incelendiğinde öğrencilerin kurgulanmış bir durum karşısında daha üst ahlaki seviyede davranış sergiledikleri kendi

oluşturdukları kurgularda ise karşı karşıya kaldıklarından daha alt düzeyde bir ahlaki seviyede davranışta buldukları görülmektedir.

Verilerin daha anlamlı olması adına Kohlberg'in ahlaki düzey sıralamasına göre puanlandırılan metinlerin ortalamaları tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

Deney Grubuna Ait Kohlberg'in Ahlaki Düzey Sırasına Göre Puanlandırılan Metinlerin Ortalaması

Değer	Etkinlik metni	X	N
Sorumluluk	Fabl Tamamlama	2,88	17
	Fabl Oluşturma	1,88	
Dürüstlük	Fabl Tamamlama	3,411	
	Fabl Oluşturma	2,235	
Dayanışma	Fabl Tamamlama	4,176	
	Fabl Oluşturma	3,823	

Yapılan uygulama sırasına göre yukarıdan aşağıya oluşturulan tablo 62'de fabl tamamlama ortalamaları her uygulamada artış göstermiştir. İlk uygulamada ortalama 2,88 iken son uygulamada 4,17 ye ulaşmıştır. Benzer şekilde fabl oluşturma ortalamaları da her uygulamada artış göstermiştir. İlk uygulamada ortalama 1,88 iken son uygulamada 3,82 ye ulaşmıştır. Her değer için uygulama ortalaması bir öncekinde daha üst seviyededir. Dolayısıyla öğrencilerin yapılan çalışma ile ilerleme sağladıkları görülmektedir.

Tablo 62'de ortaya çıkan veriler incelendiğinde fabl oluşturma verilerinin ortalamaları fabl tamamlama verilerinin ortalamalarından düşüktür. Öğrenciler kendilerine bir ahlaki ikilem sunulduğunda daha üst düzey bir ahlaki karar verirken. Bir değeri başkasına aktarırken daha düşük düzeyde bir ahlaki seviyeyi tercih ettikleri daha net bir biçimde görülmektedir.

İlk uygulama olan sorumluluk değeri verileri tanılama verisi son uygulama olan dayanışma değerine ait veriler değişim verisi ve bu süre içinde yapılan uygulamalar ve diğer eğitimler genel olarak değer ve ahlaki gelişime katkı yapan bir müdahale olarak düşünüldüğünde bu verilerin karşılaştırılması için Wilcoxon T Testi ile uygulanmış sonuçlar tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63

Deney Grubuna Ait Kolbergin Ahlaki Düzey Sırasına Göre Puanlandırılan Metinlerin ilk uygulama son uygulama puanlarının Wilcoxon T Testi Sonuçları

Metin		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Sorumluluk Fabl tamamlama - Dayanışma Fabl tamamlama	Negatif sıra	2	5,00	10,00	-2,503	,012
	Pozitif sıra	11	7,36	81,00		
	Eşit	4				
Sorumluluk Fabl oluşturma - Dayanışma Fabl oluşturma	Negatif sıra	1	2,00	2,00	-3,066	,002
	Pozitif sıra	12	7,42	89,00		
	Eşit	4				

Tablo 63'te ilk veri olan sorumluluk değeri fabl tamamlama verileri ile son elde edilen dayanışma değeri fabl tamamlama verisi arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde Sorumluluk değeri fabl oluşturma verileri ile dayanışma değeri fabl oluşturma verileri arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu eğitim sonucunda giderek artan bir biçimde ahlaki düzeylerini yükseltmişlerdir. Yapılan uygulama öğrencilere değer öğretmede ve ahlaki düzeylerini geliştirmede etkili olmuştur.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Tür Değiştirme Yöntemi dil becerilerini geliştirmede etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bireylerin dil becerileri kelime haznelerinden bağımsız değildir. Birey sahip olduğu malzeme kadar dili işleyebilir ve dili işleme becerisini geliştirebilir. Dolayısıyla bireylerin dil becerisinin ölçümlenmesinde kendilerini ifade ederken kullandıkları sözcük sayısı da göz önüne alınacak unsurlardandır. Çalışmanın dördüncü alt problemine yönelik bulgular üretilirken öğrencilerin görüşme formları ve örnek olay soruları için verdikleri cevapların kelime frekansları çıkartılmış ve tablolaştırılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine ait sorumluluk değeri örnek olay ve tutum anketi sözcük frekansları 62'de gösterilmiştir.

Tablo 64
Deney Grubu Sorumluluk Değeri Tutum Anketi Kelime Frekansları

Sorular	Ön Görüşme	Son Görüşme
Siz Selçuk'un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	142	239
Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	180	225
Sizce sorumluluk nedir?	125	123
Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir?	159	172
Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır?	86	73
Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?	124	103
Toplam	816	935

Tablo 64'ten sorumluluk değeri ile ilgili örnek olay ve tutum anketi sözcük frekans değeri incelendiğinde tutum anketi sorularında sözcüklerin son görüşme frekans değerleri bazı başlıklarda ön görüşme değerlerinden düşük olmasına rağmen toplam sözcük frekans değerlerinde son görüşme frekans değeri ön görüşme frekans değerinden yine de yüksektir. Dolayısıyla çalışmanın öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerine ait sorumluluk değeri örnek olay ve tutum anketi sözcük frekansları tablo 65'te gösterilmiştir.

Tablo 65
Kontrol Grubu Sorumluluk Değeri Tutum Anketi Sözcük Frekansları

Sorular	Ön Görüşme	Son Görüşme
Siz Selçuk'un yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	208	140
Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	210	213
Sizce sorumluluk nedir?	189	134
Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir?	190	177
Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır?	122	87
Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?	138	104
Toplam	1057	855

Kontrol grubu sorumluluk değeri ile ilgili örnek olay ve tutum anketi sözcük frekans sayılarına baktığımızda son testte frekans değerleri tüm sorularda ön testten daha düşüktür. Benzer durum deney grubunda da görülmektedir ancak deney grubu sorularında sözcüklerin son görüşme frekans değerleri ön görüşme değerlerinden düşük olmasına rağmen toplam sözcük frekans değerleri son testte ön görüşme frekans değerinden yine de yüksektir. Oysaki

kontrol grubunda son görüşmede frekanslar hep düşmüş, son görüşme toplam frekans değeri de ön testten 202 sözcük daha geridedir. Bu durum kontrol grubu ile yapılan çalışmanın öğrencilerin kendini ifade etme becerilerine katkı sağlamadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerine ait dürüstlük değeri örnek olay ve tutum anketi sözcük frekansları tablo 66'de gösterilmiştir.

Tablo 66

Deney Grubu Dürüstlük Değeri Örnek Olay ve Tutum Anketi Kelime Frekansları

Sorular	Ön Görüşme	Son Görüşme
Sizece Osman'ın kararı doğru mudur?	42	38
Neden böyle düşünüyorsunuz?	208	542
Sizece dürüstlük nedir?	114	172
Her durumda dürüst olabilir misiniz?	76	99
Hangi durumlarda dürüst olamazsınız?	93	184
Sizece dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?	64	101
Toplam	597	1136

Tablo 66'dan elde edilen veriler öğrencilerin sözcük kullanım sıklığının hayli arttığını göstermektedir. Sözcük kullanım sıklığında neredeyse %50 ye varan bir artış oluşmuştur. İlk soru dışında -bu soruda esasında basit bir evet hayır sorusudur- bütün sorularda sözcük kullanım değeri artmıştır. Bu durum yapılan çalışmanın deney grubu öğrencilerinin kendini ifade etme becerilerine olumlu katkıda sağladığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerine ait dürüstlük değeri örnek olay ve tutum anketi sözcük frekansları tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67

Kontrol Grubu Dürüstlük Değeri Tutum Anketi Kelime Frekansları

Sorular	Ön Görüşme	Son Görüşme
Sizece Osman'ın kararı doğru mudur?	48	50
Neden böyle düşünüyorsunuz?	282	335
Sizece dürüstlük nedir?	163	167
Her durumda dürüst olabilir misiniz?	151	107
Hangi durumlarda dürüst olamazsınız?	160	139
Sizece dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?	109	148
Toplam	865	896

Tablo 67'den elde edilen veriler öğrencilerin sözcük kullanım sıklığında etkili bir değişim olmadığını göstermektedir. Ön görüşme ve son görüşme sözcük kullanım sıklığı arasındaki fark 31 sözcüktür. Deney grubunda ise bu fark 540 tır. Bu belirgin fark kontrol grubu ile yapılan çalışmanın öğrencilerin kendini ifade etme becerilerine katkıda bulunmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerine ait dayanışma değeri örnek olay ve tutum anketi sözcük frekansları tablo 68'de gösterilmiştir.

Tablo 68

Deney grubu Dayanışma Değeri tutum anketi kelime frekansları

Sorular	Ön Görüşme	Son Görüşme
Siz Eda'nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	124	188
Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	234	234
Sizce dayanışma nedir?	116	120
Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz?	73	88
Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız?	86	73
Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?	80	116
Toplam	713	819

Yapılan çalışmanın öğrencilerin kendini ifade etme becerilerine olumlu yönde etkilediği tabloda yer alan değerlerden anlaşılmaktadır. Hem her soru için oluşan farklardan hem de genel farktan öğrencilerin kendini daha açık ifade etmek için daha çok sözcük kullandığı görülmektedir. Sözcük kullanımının ön görüşme ile son görüşme arasındaki genel farkı 106 sözcüktür.

Kontrol grubu öğrencilerine ait dayanışma değeri örnek olay ve tutum anketi sözcük frekansları 69'de gösterilmiştir.

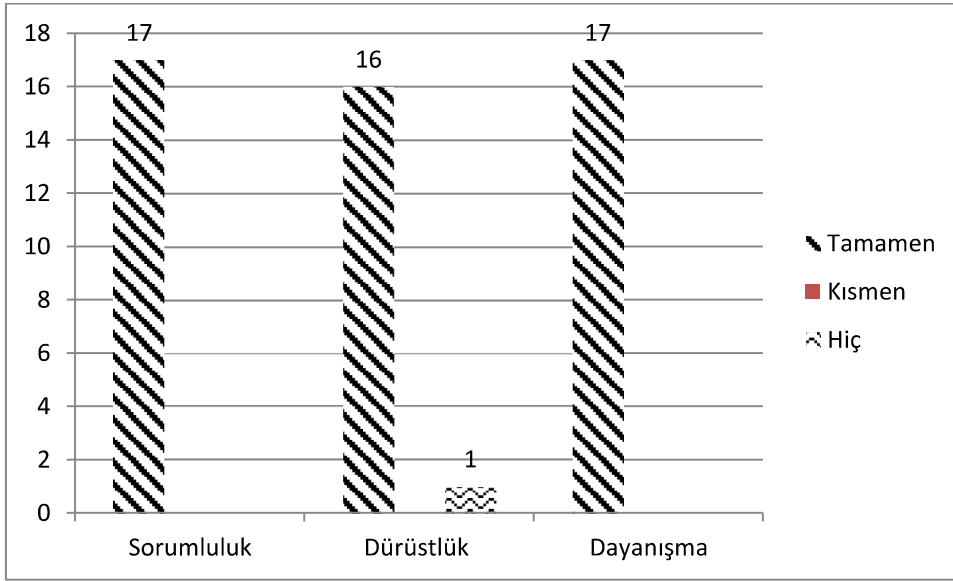
Tablo 69
Kontrol Grubu Dayanışma Değeri Tutum Anketi Kelime Frekansları

Sorular	Ön Görüşme	Son Görüşme
Siz Eda'nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?	143	179
Neden böyle yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?	226	283
Sizce dayanışma nedir?	150	140
Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz?	150	97
Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız?	121	79
Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?	120	92
Toplam	910	870

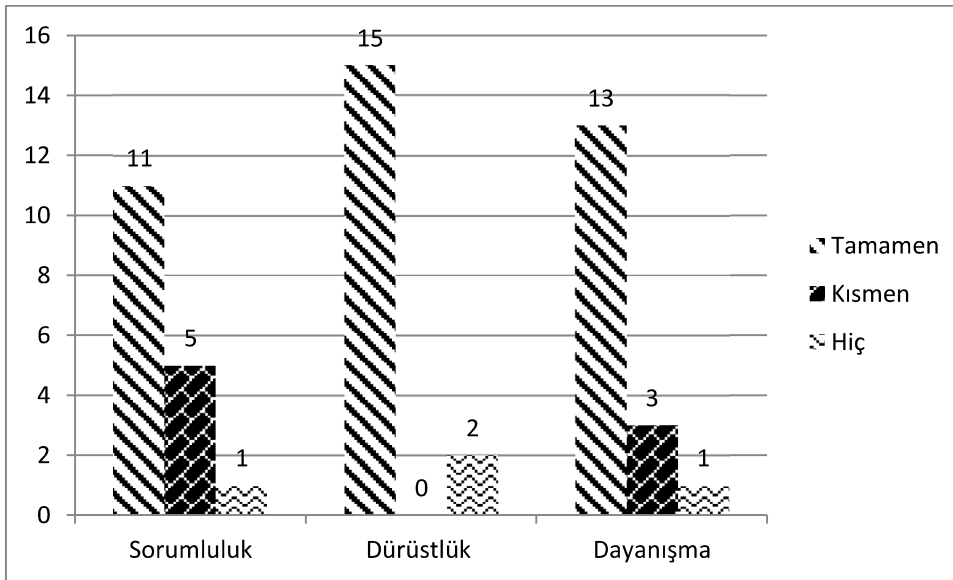
Tablo 69 incelendiğinde Sorulara verilen yanıtların sözcük frekansları değişkenlik göstermektedir. Ön görüşme ile son görüşme arasında belirgin bir artış ya da azalış sözkonusu değildir. Ancak toplam frekans değerine bakıldığında kontrol grubu son testte kendini ifade etmede ön testten daha başarısız olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışma kontrol grubu için kendini ifade etme becerisini geliştirmede yetersizdir.

“Dayanışma nedir?” sorusuna yapılacak tek cümlelik bir tanım da dahi öğrencilerin sözcükleri ön testten daha az kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin kendini ifade etmesinde kontrol grubu ile yapılan çalışmanın bir katkısı olmadığı görülmektedir.

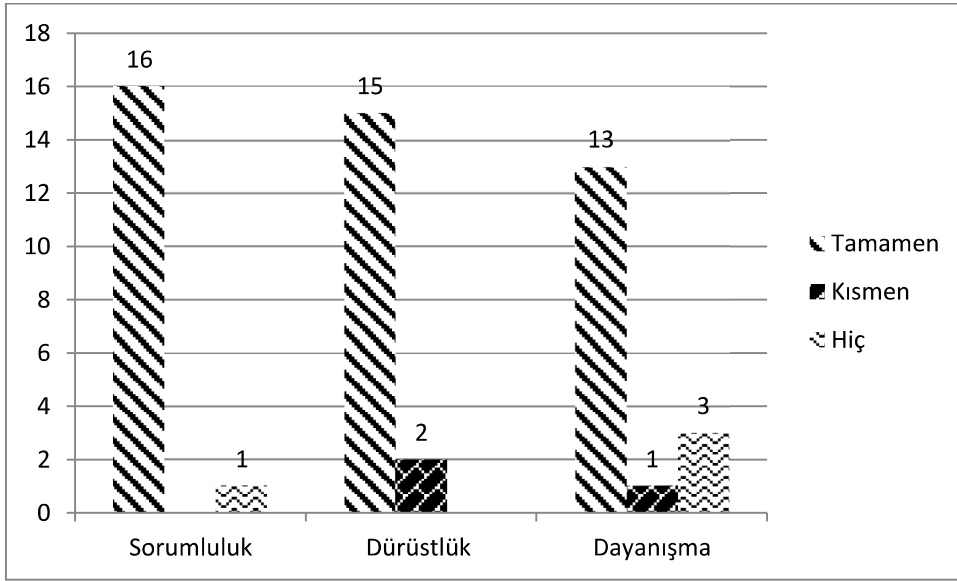
Herhangi bir metin türü için o metnin gerektirdiği üsluba hakim olmak bireyin o dildeki becerisiyle ilgilidir. Dil becerilerinde yeterli olamayan birey amaçlı bir metin için üslup oluşturmada yetersiz kalır. Öğrencilerin oluşturduğu metinlerde gereken üslup özelliklerini kullanma düzeyleri grafikler halinde gösterilmiştir.



Grafik 8. Oluşturulan mektupların mektup türünün içerik/üslup özelliklerini karşılama düzeyi



Grafik 9. Tamamlanan fablet metnlerinin fablet türünün içerik/üslup özelliklerini karşılama düzeyi



Grafik 10. Oluşturulan fabl metinlerinin fabl türünün içerik/üslup özelliklerini karşılama düzeyi

Grafik 8, 9 ve 10 incelendiğinde öğrencilerin metinleri oluştururken üsluba hâkim oldukları görülmektedir. Öğrencilerin daha serbest bir tavra müsaade eden mektup türünde üslup hâkimiyetleri daha yüksekken tamamen kendilerinin oluşturduğu fabl metinlerinde mektup çalışmasına göre üslup hâkimiyetinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Tür Değiştirme Yöntemi değer öğretilmede etkili midir?” alt amacına yönelik bulgularda nicel bulgular yöntemin etkililiği konusunda belirgin bir sonuç ortaya koyamamıştır. Çünkü nicel bulguların elde edildiği ölçeklerden alınan yanıtlar ön test ve son testte olumlu yönde en yüksek değerleri göstermektedir. Ön testte en yüksek değere ulaşan ölçeğin son testte ancak olumsuz etki yaratması sonucunda testten anlamlı bir sonuç çıkabilir. Bu bağlamda öğrencilerin değerlere yönelik tutumlarını anlamlandırmak için nitel verilerden elde edilen bulgular önem kazanmıştır.

Nitel veri oluşturmak için kullanılan örnek olay sorularından elde edilen bulgular neticesinde deney grubu öğrencileri örnek olay çerçevesinde verdikleri cevaplarda kontrol grubu öğrencilerine göre işlenen değere daha yakın davranışlarda bulunmuşlardır.

Öğrenciler üzerinde tür değiştirme yönteminin değer öğretiminde etkili olup olmadığına dair verilerin alındığı bir başka araç da öğrencilerin tür değiştirme sürecinde oluşturduğu metinlerdir. Metinlerden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin ilgili değere metinlerinde yer verme düzeyleri süreç boyunca artış göstermiştir. Her değer için öğrencilerin çoğu oluşturduğu metinlerde ilgili değere yer vermiştir. Ayrıca öğrenciler tamamladıkları fabl metinlerinde de işlenen değere uygun bir biçimde fablı devam ettirmişlerdir.

Doğrudan ölçmenin yapılamayacağı değer, tutum, beceri vb. gibi alanların ölçümünde istenen ögenin izleri aranır. Bu çalışmada elde edilen örnek olay cevaplarının deney grubu yönünde olumlu veriler oluşturması, öğrencilerin tür değiştirme uygulaması sürecinde

oluşturduğu metinlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan değerlere ilişkin sonuçlar araştırmanın birinci alt problemi için tür değiştirme yönteminin değer öğretmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerin değer üzerindeki görüş ve düşüncelerini değiştirmede etkili midir?” dir. İkinci alt probleme yönelik nitel veriler için hazırlanan görüş formlarından elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin içinde bulunduğu kültürün ve günlük yaşantının etkisinde değerleri algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk değerinde aileye karşı sorumluluk duymaları ve kendilerini ev işlerine okuldan daha çok sorumlu hissetmeleri bu durumu en açık göstergesidir.

Görüş formu cevaplarından oluşturulan tablolar incelendiğinde öğrencilerin değerler ile ilgili görüşleri yapılan çalışma ile her uygulamada kontrol gurubuna göre olumlu yönde bir değişim göstermiştir. Yöntemin uygulama sürecinde öğrencilerin değer üzerinde düşünmesi ve metin içinde değeri anlamlandırma çabasıyla öğrencilerin değere bakış açısı değişmiş, değerleri daha doğru anlamlandırmışlardır. Ayrıca tablolardan öğrencilerin değere ilişkin insan özelliklerini belirlemede dağınık biçimde olan algılarının uygulama süreci sonucunda daha odaklanmış bir hale geldiği görülmektedir.

Öğrencilerin tür değiştirme yöntemi sürecinde oluşturduğu fabl metinlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin değeri algılayış biçimleri görüşme formlarında kendilerinin ifade ettiğinden daha da olumlu bir biçimde değiştiği görülmektedir.

Çalışmada öğrenci görüş formu cevaplarından oluşan tablolar ve öğrenci metinlerinden elde edilen veriler öğrencilerin değer algılarının uygulamadan pozitif anlamda etkilendiğini, tür değiştirme yönteminin öğrencilerin değer üzerindeki görüş ve düşüncelerini değiştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerde ahlaki bir ilerleme sağlayabilir mi?” dir. Bu alt probleme yönelik öğrenci metinlerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin ahlaki seviyelerinde süreç boyunca kademeli olarak bir artış görülmektedir. Öğrencilerdeki bu kademeli artış hem fabl tamamlama hem de fabl oluşturma etkinliğinde elde edilen verilerden ayrı ayrı görülmektedir.

Öğrencilerin fabl tamamlama etikliğinde fabl oluşturma etikliğine göre tüm değerlerde daha üst ahlaki seviyede davranışlarda bulunduğu tespit edilmesi öğrencilerin kurgulanmış bir durum için daha yüksek seviyede bir ahlaki tutum sergilediklerini ancak kendi kurgularında daha düşük bir ahlaki ikilem yarattıklarını göstermektedir. Bu bağlamda bireylerin değer aktarırken buldukları seviyeden daha alt düzey bir seviyede aktarım gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin tür değiştirme yöntemi sürecinde oluşturduğu metinlerin ahlaki seviyelerindeki artış araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Tür Değiştirme Yöntemi öğrencilerde ahlaki bir ilerleme sağlayabilir mi?” alt probleminin olumlu yönde çözümlendiğini, tür değiştirme yönteminin öğrencilerin ahlaki seviyelerinde bir ilerleme oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Tür Değiştirme Yöntemi dil becerilerini geliştirmede etkili midir? ” alt problemine yönelik ilk bulgular öğrencilerin örnek olay ve değer görüş formlarının sözcük frekans sayılarına yöneliktir. Bu bulgular uygulama sonrası deney grubunun kendi ilk uygulamalarına ve kontrol grubuna kıyasla kendilerini ifade ederken daha fazla sözcük kullandığını göstermektedir. Bireyler gerçekleştirilen uygulama ile sözcük haznelerini geliştirmiş ve yazılı anlatım becerileri öncekine göre daha iyi bir noktaya getirmiştir.

Dördüncü alt probleme yönelik ikinci veri setini oluşturan öğrenci metinlerinin analiz sonuçlarıdır. Öğrencilerin %98 mektup türünün içerik ve üslup özelliğini sağlarken tamamını

kendilerinin yazdığı fabl oluşturma metinlerinin içerik ve üslup özelliğini sağlayanların oranı %86'dır. Üslup bir dil kullanım becerisi olarak görüldüğünde belirli formlara uygun metin yaratmada gereken üslubun kullanımı da dil becerisini ölçmede dolaylı bir yöntem olarak veri elde etmede yardımcı olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin üslup ve içerikte başarılı bir oranda olduğu görülmektedir.

Her ne kadar yapılan çalışma değer öğretmede ve ahlaki gelişmeyi sağlasa da değer eğitimi kendine uygulama alanı ister. Ahlak eğitimi ya da öğretimi ancak ahlaklı toplumlar içerisinde yaşayan bireylerin ahlaki değerleri görerek gerçek seviyesine ulaşabilir. Dale'nin yaşantı konisi ele alındığında söylenenlerin kalıcılığı yaşanılanların kalıcılığından daha düşüktür. Örneğin dürüstlük değerini ele aldığımızda yapacağınız telkin çok etkili olmayacaktır. Çünkü birey etrafında dürüstlüğü yaşayamıyorsa, dürüstlüğüne karşılığında zarar görüyorsa, dürüstlüğü takdir edilmiyorsa ve insanlar benzer durumlarda dürüst olmayarak çıkar sağlıyorsa bireyin bu davranışı pekişmek yerine körelecektir. Ahlaklı birey toplum tarafından üstün görüldükçe, toplum tarafından ödüllendirildikçe toplum ahlakı hale gelecektir.

Çalışma Türkçe eğitimi alanında çok az olarak çalışılan değer öğretimi konusunda değerlerin öğretilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma olarak uygulayıcılara yön gösterici konumda yer almaktadır. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında uygulamalı bir çalışma olarak Türkçe eğitimi araştırmacılarına uygulamalı çalışmalar örnek teşkil etmektedir.

Çalışma Türkçe öğretiminde yeni bir yöntem öne sürerek tür bilgisinin ve dil becerilerinin geliştirilmesi adına olumlu veriler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uygulamanın Türkçe dersinde kullanılacak yeni bir yöntem olarak Türkçe dersinin amaçlarına hizmet ederken aynı zamanda değer öğretiminde kullanılacak etkili ve pratik yapıda bir yöntem olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Her ne kadar Türkçe dersinin temel amacı temel dil becerilerini geliştirmek ve Türk dilini öğretmek olsa da dil ve kültür bir birinden ayrılamaz iki unsurdur. Bu bağlamda dil becerilerini geliştirmede metni temel alan bu yöntemin uygulanması sadece dil becerilerinin geliştirilmesinde değil Türk kültürünün aktarımında da önemli bir kazanım sağlayacaktır.

Çalışmada tanıtılan yöntem yapısı itibariyle Türkçe öğretim programının tematik yapısına uyumludur. Uygulayıcılar tarafından temayı temel alarak da kullanılabilir bir yöntem olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayacak ve uygulayıcılara rehber olacaktır.

Sonuç

Araştırma bulguları göz önüne alındığında:

Çalışmada uygulanan Tür Değişirme Yöntemi öğrencilere değerleri öğretmede etkili olmuştur.

Tür Değişirme Yönteminin, öğrencilerinin dil becerilerini artırdığı görülmüştür.

Tür Değişirme Yönteminin, öğrencilerin tür bilgisine olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Çalışmada uygulanan Tür Değişirme Yönteminin öğrencilerin sorumluluk değerini geliştirmede olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Çalışmada uygulanan Tür Değişirme Yönteminin öğrencilerin dürüstlük değerini geliştirmede olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Çalışmada uygulanan Tür Değişirme Yönteminin öğrencilerin dayanışma değerini geliştirmede olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Çalışmada uygulanan Tür Değişirme Yönteminin öğrencilerin ahlaki seviyelerini yukarı taşıdığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin metinlerinde yer alan ahlaki düzeydeki kademeli artış uygulanan yöntemin etkililiğini göstermektedir.

Öğrenciler herhangi bir değer için var olan bir ikilemin çözümünde kendi kurguladıkları ikilemden daha üst bir ahlaki düzey kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilere uygulanan ölçeklerde öğrencilerin kendilerini üst düzey ahlaki seviyede birey olarak tanımlamalarında uygulama metinleri bunun aksini göstermiştir. Bu bağlamda Tür Değişirme Yöntemi ile elde edilen metinlerin analizinin ölçeklerden daha sağlıklı sonuç verdiği bulgulanmıştır.

Kontrol grubu ile yapılan çalışmanın değere yönelik herhangi bir anlamlı veri üretmediği saptanmıştır.

Tür Değişirme Yöntemi ile elde edilen veriler ile “Değer Görüş Formu” ve “Örnek Olay Değer Analiz Formu” ile elde edilen verilerin bir biriyle paralel ilerlediği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmacılar için öneriler:

Ülkemizde değer öğretimine yönelik hazırlanmış uygulamalı çalışmalar kısıtlıdır. Bu sebeple araştırmacılar değer öğretimi ile ilgili uygulamalı çalışmalara öncelik vermelidirler.

Bireylerin kendi hakkında değerlendirmelerde bulunacağı çalışmalarda birden fazla ölçme aracı kullanılması verilerin geçerliliğini sağlamada araştırmacıya faydalı olacaktır.

Değer eğitiminde materyalden çok ölçme aracına ihtiyaç vardır. Araştırmacıların bu alanda çalışma yapmaları daha faydalı olacaktır.

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarından Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde de benzer çalışmalar yapmak mümkündür.

Bu yöntemin araştırmacının dışındaki alan uzmanları tarafından başka öğrenci grupları üzerinde sınanması, yöntemin etkililiği ve kullanılabilirliği konularına objektiflik getirecektir.

Uygulayıcılar için öneriler:

Değerler eğitimi ile ilgili kök değerler tüm öğretim programlarının içeriğine girmiştir ancak uygulamaya dair ifadeler kısıtlıdır. Bu bağlamda değerlerin nasıl ve ne şekilde uygulanacağına dair daha geniş açıklamalar yapılmalıdır.

Öğretmenler ve eğitimciler için değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik seminerler ve kaynak materyaller hazırlanmalıdır.

Tür değiştirme yöntemi temel alınarak müzik, resim, gibi alanlarda da değer öğretimi için alana özgü türler kullanılarak bireyin kendini ifade edebileceği değer öğretimi çalışmaları yapılabilir.

Yöntemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ders planları içinde bu yönetime yer vermeleri öğretim programları içinde sadece adı geçen değerlerin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi amaçlarıyla birlikte kazandırılmasını sağlayacaktır.

Yöntem öğretmenler tarafından daha geniş zaman aralığında daha uzun türler içinde uygulanabilir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde değerler eğitimine yönelik hedefler belirlenmeli, öğretim programları amaca yönelik hazırlanmalı, etkili bir öğrenme-öğretme sürecine girilmelidir.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının ders kataloglarına veya ders içeriklerine değer öğretimi hakkında içerikler konulmalıdır.

Değerler eğitimin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitimler eksikliklerinin giderilmesi faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1992). İşbirlikçi Öğrenme: Kuram, Uygulama, Araştırma. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kadem gerçekteşme derecesinin değeriendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.
- Aktepe, V. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımsverlik” Değeriinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değeriini Kazanma Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alan, Ü. (2019). *Likert Tipi Ölçeklerin Çocuklarla Kullanımında Yanıt Kategori Sayısının Psikometrik Özelliklere Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 37-75.
- Albayrak, F(2017). Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerindeki değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı, Karar Verme ve Stresle Başa çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından

- İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M. Z. (2005), Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul.
- Aydın, Z.M. ve Gürler, A.Ş. (2012). Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar. Ankara: Nobel.
- Bakeman, R., and Gottman, J. M. (1997) Observing interaction: introduction to sequential analysis (2nd Ed.), Cambridge: Cambridge University Press
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 1-21.
- Balat, G. U. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.), Okul öncesi eğitimde güncel konular (ss.197-208). İstanbul: Morpa.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baş, N. (2011). Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28
- Başoğlu, N. (2017). Edebiyatımızda çocuklar için yazılmış biyografi kitapları üzerine bir inceleme (2005-2015) (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bilgin, N. (1995). Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar. İstanbul: Sistem Yayıncı
- Bilgin, N. (2003). Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar, Ankara: Bağlam Yayıncılık.

- Bilgin, N. ve Araz, A. (1995). Rokeach Değer Envanteri, N. Bilgin (Ed.), Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Bottery, M.(2000). Values Education. Teaching Values and Citizenship Across Curriculum.(Ed. R. Bailey). London: Kogan Page.
- Bozkurt, E. (2015). Çocuk oyunları ile değerler eğitimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). Sosyal bilimler için istatistik(20. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cicioğlu, H. (1982). Türkiye Cumhuriyetinde İlk Ve Orta Öğretim, Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara
- Cheek, C. J. M.,(1992). Building More Stately Mansions: The Impact of Theachers and Literatüre on The Development of Student Values. ProQuest Dissertations and Thesis, AAT 9232482.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çev. M. Sözbilir) Pegem Akademi.
- Croll, P. (1986) Systematic classroom observation, London: The Famiier Press
- Çağlar, A (2005). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. (Ed. Sevinç). İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Çiftçi, N.(2003).Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), s.43-77.
- Çileli, M. (1986). Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi. Ankara: V Yayınları.
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (24. baskı). Ankara: Pegem.

- Demirhan İşcan, C. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, S. (2009). Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç Çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demiryürek, G.(2015). Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980'den günümüze) (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencilerine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Doğan, U. (2015). Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17(1). 164-170
- Doğanay, A. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Değerler Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (s. 225-256). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1988). "Empatinin Yeni Bir Modele Dayandırılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi", A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi: 21 (1- 2), Ankara,
- Eco, U. (1991). Alımlama Göstergebilimi, çev. Sema Rifat, İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Ekşi, H ve Katılmış, A. (2011). Karakter eğitimi el kitabı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki alışmaların Değerlendirilmesi. Turkish Studies Volume 8/1 Winter 2013, s.1321-1333, ANKARA
- Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi. Tay, B. (Ed.). Hayat bilgisi öğretimi, (s, s.337-365), Ankara: Maya.
- Engin, G.(2014) Türkçe Ve Beden Eğitimi Öğretim Programları İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi). anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Ersoy, A. ve Ünüvar. F (2019). Karakter Ve Değerler Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara, 1. Baskı
- Fidan, M (2017). Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik ögeler ve eğitim odaklı değerler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi 3. Baskı
- Fidan, N.K. (2019). Değer eğitimi yaklaşımları. Ersoy, A.F Ve Ünüvar (Ed.) Karakter ve değer eğitimi(ss.85-113). Ankara: Anı.
- Gardner, H. (2006). Five Minds for The Future, Harvard Business School Press.
- Gooding, T. F. (2004). Character education: Perceptions of social skills acquisition in two elementary schools, Unpublished Doctorate Thesis, Arizona State University
- Göçer, A. (2007), “Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Eğitimindeki Yeri”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi S. 23/2, s. 17-39.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. Türk Dili, 729, 50-57.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication & Technology Journal, 30(4), 233–252.

- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güngör, E (1993). Değerler Psikolojisi. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Halstead, J. M. ve Taylor, J. M. (2000): Learning and teaching about values: a review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30:2, (s: 169-202).
- Hançerlioğlu, O.(1988). Ruh Bilim Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul,
- Johnson, B. and Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, B. R. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kahramanoğlu, R (2019). Türk Kültür Tarihinde Ve Türkiye'de Değerler Eğitimi. Ozer, B (Ed.) Karakter ve Değerler Eğitimi. Pegem Akademi
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Karagöz, B. (2013) İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karma, E. H. & Kahil, R. (2005). The Effect of “Living Values: An Educational Program” On Behaviors and Attitudes of Elementary Students in a Private School in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2)

- Kasa Ayten, B (2019). Türk Kültür Ve Eğitim Tarihinde Değer Eğitimi. Ersoy, A.F ve Ünüvar (Ed.) Karakter ve değer eğitimi(ss.85-113). Ankara: Anı.
- Kenan, S.(2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9 (I), s.261-277
- Kerschensteiner, G. (1977), Karakter Kavramı ve Terbiyesi, (çev: H. E Kanad), Ankara.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kıymaz.,M.S (2015) Süreli çocuk yayınlarında edebî türler ve bu türlerin Türkçe öğretimine katkıları (2011-2012) (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.
- Kuçuradi, İ. (2010). İnsan ve değerleri (4. baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kuş, D. (2009) İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222
- Leestma, R., Bennett, W.J., August, R.L., George, B. and Peak, L. (1987), A Report from the US Study of Education in Japan: Prepared by a Special Task Force of the Oeri Japan Study Team. US Government Printing Office.

- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York. Bantam Boks.
- Lovat, T. (2007). *Values Education: The Missing Link in Quality Teaching and Effective Learning*. In D.N. Aspin & J.D. Chapman (Eds.), *Values Education and Lifelong Learning* (Ss. 199-210).
- Lovatt, T. (2000). *Multifaith Religious And Values Education: Apperant of Real Background To Research*. *Religious Education Vol:90-3,4*
- Mayer, B. (2013). *Game-based language learning for pre school children: A Design Perspective* *Electronic Journal of e-Learning* 11 (1), (s: 39-48).
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395T%3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf>
- MEB (2018 a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- MEŞK .(2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (1), (s: 20-37).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nucci, L.P.(2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press

- Öğülmüş, S.(2020) Karakter ve Değer Eğitimi: Değerlerin Sınıflandırılması [PDF belgesi].
<https://acikders.ankara.edu.tr>: 15 Nisan 2020 tarihinde
https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/134136/mod_resource/content/1/%2802%29%20Karakter%20ve%20De%20Fer%20E%20Fitimi%20%28S%20B1n%20B1fland%20B1rmalar%29%29.pdf adresinden erişildi.
- Ören, A. (2015). Edebiyatta Kurgusal Gerçeklik. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 156-162.
- Özdemir, S. (2019). Üniversite Değerler Eğitimi (SDÜ Örneği). Eğitim Yayınevi.
- Özkartal, M. (2009). İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın millî değerlerin kazanılmasına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perry, A. D. & Wilkenfeld, B. S. (2006). Using An Agenda Setting Model To Help Students Develop & Exercise Participatory Skills And Values. Journal of Political Science Education, (2), 303-312.
- Robson, C. (1993). Real world research. Oxford: Blackwell Publisliers Ltd.
- Roccas, S., Sagiv, Schwartz S. H. , & Knafo, A. (2002). The Big Fivc Personality Factors and Personal Values. Personal Social Psychology Bulletin, 28 789-801
- Rodak, N. (2005). *Character education in the elementary school* Unpublised Doctorate Thesis, State University of New York Empire State College.
- Sağlam, H. İ. (2019). Karakter ve değer eğitimi. Pegem Akademi.
- Sallabaş M. E.(2012) Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 9 Sayı/: 18, s. 59-68

- Sarmusak, D. (2011). İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlakî değer yargılarına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4), (s: 19-45).
- Selanik Ay, T., & Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, 11. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin(2017) Cengiz Aytmatov'un eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Şaini, R(2019). Makedonya Türk çocuk edebiyatında değerler eğitimi Tomurcuk Dergisi örneği (Yayınlanmamış doktora tezi)Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şenöz, C.A(2005). *Metindilbilim ve Türkçe, Multilingual, İst.*
- Tahiroğlu, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepebaşı, F.(2011). *Fabl ile Eğitim–Gotthold Ephraim Lessing ve Fabl Teorisi, Çizgi Kitabevi, Konya*
- Temelli, D. (2019). Öğretmenlerin Bilişsel ve Duyuşsal Hedeflerin Kazandırılmasında Teknolojinin Etkililiğine ilişkin inançları (Yayımlanmamış Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale

- Temur, E. (2014). Edebiyat Öğretiminde Tür Değiştirme Yöntemi ve Metin Analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- TDK (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- Thompson, W. G. (2002). The Effects Of Character Education On Student Behaviour. The Requirements For The Degree Doctor Of Education, East Tennessee State University, Tennessee.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2017). Metindilbilim Ve Örnek Metin Çözümlemeleri. Pegem Akademi Yay.
- Tozlu, N.(1997). Eğitim Felsefesi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TTKB.(2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulusoy, K ve Dilmaç, B. (2016). Değer Eğitimi. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. (2019). Karakter, Değerler ve Ahlak Eğitimi. Pegem Akademi
- Ünal, F.(2011) Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 4 Güz (Fall) 2011, 3-24

- Varış, F., Gürkan, T., Dilek Gözütok, D., Pektaş, S., Babadoğan, C. ve Gürbüzürk, O. (1998). Eğitim bilimine giriş (Ed. Fatma Varış). Alkım Yayınları. İstanbul
- Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi. Akçağ Kitabevi. Ankara
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları, (19), 499-522.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara:SeçkinYayıncılık
- Yılmaz, O. (2013). Fatih Erdoğan'ın eserlerinin eğitsel değerler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2008, Cilt: 5, Sayı: 9
- TDK (2020). <https://sozluk.gov.tr/>

Ekler

Ek 1: Alınan İziler

Re: ölçek kullanma izni



Duygu Sarmusak <duygusarmusak@gmail.com>
2.01.2019 11:53



Kime: ertürk temur

İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlakî Değer Yargılarına Etkisi adlı tezimde yer alan ölçekleri kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

2 Oca 2019 Çar, saat 11:19 tarihinde ertürk temur <erturktemur@hotmail.com> şunu yazdı:

Sayın : Duygu SARMUSAK SELÇUK

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında yaptığım tez çalışmamda kullanılmak üzere "İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlakî Değer Yargılarına Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmanızda yer alan ölçeklerden faydalanmak için izninizi istiyorum.

--

Duygu Sarmusak.

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ



Uğur Doğan <ugurdoğn@gmail.com>
13.01.2019 23:03



Kime: ertürk temur



SPRS-10 uygulama formu.docx
15,07 KB

Sayın Temur,

Talep ettiğiniz ölçek ektedir. Bir dahaki malinizde adınızı soyadınızı, tez danışmanınızı ve tezinizde ne çalışmak istediğinizi belirtirseniz daha uygun (genellik bu şekilde) olur. Belki ölçeği göndermekten başka faydamız dokunur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Selamlar

13.01.2019 00:59 tarihinde ertürk temur yazdı:

SAYIN: UĞUR DOĞAN

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında yaptığım tez çalışmamda kullanılmak üzere geliştirmiş olduğunuz "ÖĞRENCİ BİREYSEL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ-10"dan faydalanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla.

YNT: örnek olay kullanım izni

ssoruc <ssoruc@gmail.com>
16.01.2019 22:16



Kime: ertürk temur

Merhaba tez için hazırlamış olduğum araçlarımı kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim. İyi günler.

Samsung cihazımdan gönderildi

----- Orjinal mesaj -----

Kimden: ertürk temur <erturktemur@hotmail.com>
Tarih: 13 01 2019 01:28 (GMT+03:00)
Alıcı: soruc@hacettepe.edu.tr, ssoruc@gmail.com
Konu: örnek olay kullanım izni

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında yaptığım tez çalışmamda kullanılmak üzere "Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği" adlı doktora çalışmanızda yer alan veri toplama araçlarından faydalanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla .



Ek 2: Ölçme araçları
A-Görüşme Formları

SORUMLULUK

Sizce sorumluluk nedir?

Sorumluluklarınız var mıdır? Varsa nelerdir?

Kimlere karşı sorumluluklarınız vardır?

Sizce sorumluluk sahibi bir insanda hangi özellikler bulunur?

Sevgili Öğrenci, bu sorumluluk değeri ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Dersinizin ya da ödevinizin bir parçası değildir. Düzenlenen bu formdaki soruların tamamını samimi olarak doldurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğrencinin;
Adı Soyadı :
Numarası :
Sınıfı :

DÜRÜSTLÜK

Sizce dürüstlük nedir?

Her durumda dürüst olabilir misiniz?

Hangi durumlarda dürüst olamazsınız?

Sizce dürüst bir insanda hangi özellikler bulunur?

Sevgili Öğrenci, bu dürüstlük değeri ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Dersinizin ya da ödevinizin bir parçası değildir. Düzenlenen bu formdaki soruların tamamını samimi olarak doldurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğrencinin;
Adı Soyadı :
Numarası :
Sınıfı :

DAYANIŞMA

Sizce dayanışma nedir?

Kimlerle dayanışma içinde olabilirsiniz?

Kimlerle dayanışma içinde olamazsınız?

Sizce dayanışma ruhuna sahip bir insanda ne gibi özellikler bulunur?

Sevgili Öğrenci, bu form dayanışma değeri ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Dersinizin ya da ödevinizin bir parçası değildir. Düzenlenen bu formdaki soruların tamamını samimi olarak doldurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğrencinin;
Adı Soyadı :
Numarası :
Sınıfı :

B-Değer Ölçekleri ve Örnek Olay Soruları

DÜRÜST OLMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ		(A)Her Zaman	(B)Çoğu Zaman	(C)Çok Nadir	(D)Hiçbir Zaman
1	Sınavlarda kopya çekerim.	()	()	()	()
2	Babamın cüzdanından gizlice para alırım.	()	()	()	()
3	Dışarda gezmek vb. istiyorsam ama babamın izin vermeyeceğini biliyorsam aileme ders uzadı derim yine de dışarda gezerim.	()	()	()	()
4	Oynadığım oyunlarda kazanmak için hile yaparım.	()	()	()	()
5	Okula gitmemek için hasta numarası yaparım.	()	()	()	()
6	Ödevlerimi yapmadığım zaman “yırtıldı, kayboldu” gibi bahaneler uydururum.	()	()	()	()
7	Karnemde kötü not varsa, karnemi görmeyen kişilere notlarımı yüksek söylerim.	()	()	()	()
8	Bir dersten yanlışlıkla karneme yüksek not yazılırsa durumu öğretmene söylerim.*	()	()	()	()
9	Ödevimi yapmamışsam öğretmene mazeret uydururum.	()	()	()	()

Öğrenci No								
					A	B	C	D
0	0	0	0	0	1			
1	1	1	1	1	2			
2	2	2	2	2	3			
3	3	3	3	3	4			
4	4	4	4	4	5			
5	5	5	5	5	6			
6	6	6	6	6	7			
7	7	7	7	7	8			
8	8	8	8	8	9			
9	9	9	9	9	10			
Kitapçık Türü / Grup					11			
(A) (B) (C) (D)					12			
Adı ve Soyadı					13			
					14			
					15			
					16			
					17			
					18			
Sınıf ve Şube					19			
					20			

20. Soruya erkek için A kız için B işaretleyiniz

Dürüstlük

“Osman besinci sınıfta okumaktadır. O gün öğle yemeğinden erken dönmüştür. Sınıfına gelir ve sınıfta top oynamaya baslar. Sınıfta ondan başka kimse yoktur. Top oynarken topu öğretmen masasının üzerindeki çiçek vazosuna gelir ve vazo devrilir. Vazonun içindeki su masanın üzerinde bulunan öğretmenlerinin defterine gelmiştir. Defter çok kötü ıslanmıştır ve içindeki yazılar okunmaz bir hâle gelmiştir. Osman çok korkar, çünkü bu defterin öğretmenleri için çok önemli olduğunu bilmektedir. Öğretmenleri derste yapacağı şeyleri hep bu deftere yazmaktadır. Osman hem öğretmenlerinin defterini ıslatmıştır, hem de bunu sınıfta yapamaması gereken bir şeyi yaparken yani top oynarken yapmıştır. Öğretmenleri ona çok kızacaktır. Bu arada Osman sınıfa ve koridora bakar, erken geldiği için çevrede kimse yoktur, yani onun vazoyu devirdiğini kimse görmemiştir. Bunun üzerine Osman sınıftan sessizce çıkar ve vazoyu devirenin kim olduğunu bilmediğini söylemeye karar verir.”

Sizce Osman’ın kararı doğru mudur?

Neden böyle düşünüyorsunuz?

DAYANIŞMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ		(A)Her Zaman	(B)Çoğu Zaman	(C)Çok Nadir	(D) Hiçbir Zaman
1	Doğal afetlerde yardım toplayan kuruluşlara bağış yaparım	()	()	()	()
2	Bu sorunu olan arkadaşlarımın sorunlarını dinler ve onlara destek olurum	()	()	()	()
3	Arkadaşım ders defterini unutulmuşsa ona yazması için kağıt veririm	()	()	()	()
4	Şehit aileleri için ilgili vakıflara bağış yapmak isterim	()	()	()	()
5	Yemeği olmayan arkadaşımınla yemeğimi paylaşıyorum	()	()	()	()
6	Almak istediğin şey için parası yetmeyen Arkadaşıma para veririm	()	()	()	()
7	Otobüse binerken zorlanan engelli ya da yaşlılara yardım ederim	()	()	()	()
8	Zor durumda olan insanlara yardım etmek isterim	()	()	()	()
9	Para kazandığım zaman fakirlere yardım etmek isterim	()	()	()	()
10	Hastalanmış bir arkadaşımın durumunu öğretmeni bildiririm	()	()	()	()
11	Başka ülkelerdeki yardıma muhtaç insanlara yardım etmek isterim	()	()	()	()
12	Yardım kuruluşlarında görev almak isterim	()	()	()	()

Öğrenci No					A	B	C	D
0	0	0	0	0				
1	1	1	1	1				
2	2	2	2	2				
3	3	3	3	3				
4	4	4	4	4				
5	5	5	5	5				
6	6	6	6	6				
7	7	7	7	7				
8	8	8	8	8				
9	9	9	9	9				
Kitapçık Türü / Grup								
A	B	C	D					
Adı ve Soyadı								
Sınıf ve Şube								

20. Soruya erkek için A kız için B işaretleyiniz

Dayanışma-Yardımseverlik

“Eda ve Arzu üniversiteye gitmektedirler. Hem aynı okuldadırlar hem de iyi arkadaşlıklar. Ertesi güne bitirmeleri gereken ödevleri vardır. Her ikisi için de yapacakları bu ödev dersin bitirme ödevidir. Eğer bu ödevi zamanında yapamazlarsa dersten kalacaklardır. Arzu hasta olduğu için kendi ödevi ile ilgili olan derse gelememiştir. Bu nedenle de ödevini nasıl yapacağını bilememektedir. Bunun üzerine Eda’dan ödevini yapması için yardım etmesini ister. Eda eğer Arzu’ya yardım ederse çok zaman kaybedecektir ve ödevini bitirebilmesi için belki de bütün gece uyumaması gerekecektir. Oysa çok yorgundur, eve gidip ödevini bitirmek ve bir an önce uyumak ve dinlenmek istemektedir.”

Neden böyle düşünüyorsunuz?

Siz Eda’nın yerinde olsanız nasıl davranırdınız?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı :Ertürk TEMUR

Doğum Tarihi ve Yeri :1987/PAZAR

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doktora Öğrenimi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce / Almanca

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl :Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmen / 2011- Devam Ediyor)

İLETİŞİM

E-posta Adresi : erturktemur@hotmail.com

ORCID ID :0000-0001-8362-1336